



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE  
MESTRADO**



**JONIELTON OLIVEIRA DANTAS**

**SABERES AMBIENTAIS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUA  
OPERATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**SÃO CRISTÓVÃO**

**2017**

**JONIELTON OLIVEIRA DANTAS**

**SABERES AMBIENTAIS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUA  
OPERATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente da  
Universidade Federal de Sergipe.

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares

**SÃO CRISTÓVÃO**

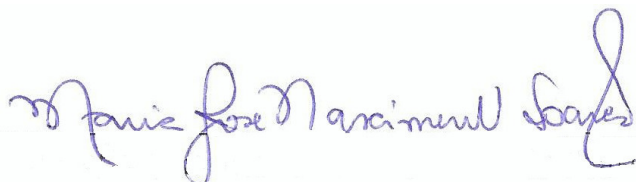
**2017**

JONIELTON OLIVEIRA DANTAS

**SABERES AMBIENTAIS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUA  
OPERATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente da  
Universidade Federal de Sergipe.

Aprovada em 22 de setembro de 2017.



---

Dra. Maria José Nascimento Soares - Universidade Federal de Sergipe  
Presidente-orientador



---

Dra. Rosemeri Melo e Souza - Universidade Federal de Sergipe  
Examinador Interno



---

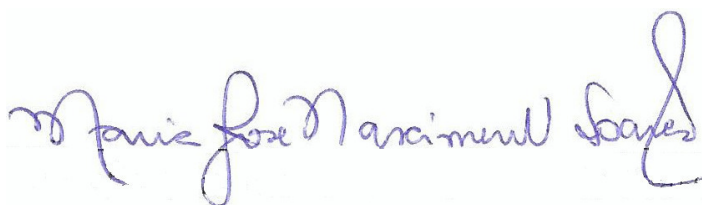
Dra. Betânia Leite Ramalho – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador Externo

É concedido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta Dissertação e emprestar ou vender tais cópias.



---

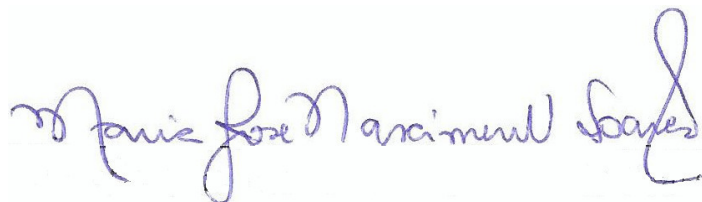
Jonielton Oliveira Dantas  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA  
Universidade Federal de Sergipe - UFS



---

Dra. Maria José Nascimento Soares - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA  
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



---

Dra. Maria José Nascimento Soares - Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA  
Universidade Federal de Sergipe - UFS

*Dedico este trabalho a todos os profissionais docentes, que mesmo diante da desvalorização da classe, não perdem a esperança, e fazem da sua profissão um campo da luta política pela qualidade da educação.*

*Aos meus pais José Dantas Filho e Josefa de Oliveira Reis, por todo esforço que fizeram para que eu pudesse estudar.*

*À Joaquim, meu filho, que mesmo ainda não conhecendo sua face, saber da sua existência tem sido algo inspirador e motivador.*

## AGRADECIMENTOS

A conclusão do mestrado me faz refletir sobre a minha trajetória no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA. Desde a seleção, eu nunca estive só! Recebi o incentivo da família e de amigos a cada etapa. Eu era mais um, com um problema (de pesquisa), procurando um oriente, e um orientador. Eis que ingressei no mestrado, e mais uma vez tinha certeza de que não estava só, juntava-me a pessoas com formações diferentes, com visões de mundo diferentes, mas com um sonho em comum: tornar-se Mestre. Mas no trajeto, percebi que adquiriria muito mais que um título, ou conhecimento para a carreira profissional, mas, sobretudo, conhecimento que me elevaria enquanto ser humano. Por isso tenho imensa gratidão e respeito aos momentos que vivi e aprendi, e as pessoas se contribuíram direta e indiretamente para esta conquista.

Agradeço a minha orientadora professora Dra. Maria José Nascimento Soares, pelo acolhimento do projeto e por todo conhecimento desprendido para essa construção. O convívio acadêmico me levou a uma profunda admiração e respeito pela profissional e ser humano generoso que és.

Agradeço aos professores Dr. Bernard Charlot e Dra. Rosemeri Melo pela aceitação em compor a minha banca de qualificação, e desprender contribuições valiosas ao meu trabalho. Assim como agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa, Professora Dra. Rosemeri Melo (UFS), ao Professor Dr. Sérgio Lopes (UFRR), e a Professora Dra. Betânia Ramalho (UFRN), cujas obras foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Estou muito grato e honrado com a presença e contribuição de todos vocês.

Agradeço a todos os docentes que concordaram em participar desta pesquisa, sem essa contribuição seria inviável atender aos procedimentos metodológicos traçados. Muito grato!

Agradeço a todos os professores que passaram pela turma – Antônio Menezes, Daniela Teodoro, Evaldo Becker, Laura Jane Gomes, Maria Benedita Pardo - cada um deu uma contribuição significativa para a desconstrução de paradigmas e construção de novos conhecimentos, e visão de mundo.

Agradeço a todos os meus colegas/amigos de turma, especialmente a Eliane dos Santos, Rose Emanuelle, Fabricio Nicácio e Elenaldo (Equipe centro-sul de Sergipe), pela companhia, companheirismo, incentivo e parceria, tornando a caminhada menos árdua.

Agradeço ao meu amigo José Douglas Alves, um grande pedagogo, cinéfilo e, sobretudo, um ser humano incrível. Obrigado por acompanhar e se interessar pela minha vida acadêmica, sempre com boas dicas e palavras de estímulo.

Especialmente, agradeço ao meu pai José Dantas Filho, homem honrado do sertão baiano, que mesmo com pouca leitura, transmitiu-me os primeiros valores ambientais, através do seu modo de cultivar a terra, de conservar as árvores, e de tratar com respeito a todos. Agradeço a minha mãe Josefa de Oliveira Reis, por me apoiar, juntamente com meu pai, na minha decisão de sair de casa em busca do conhecimento, mesmo sabendo que eu faria falta em seu convívio. Amo vocês!

Agradeço a minha esposa Suelane Silva Dantas por acreditar em mim e me encorajar para enfrentar novos desafios. Te amo!

Enfim, se hoje possuo o título de Mestre, não foi mérito exclusivamente meu, sou fruto das oportunidades que me foram dadas, desde as políticas públicas de universalização da Educação Superior que me permitiram ingressar no curso de Geografia, até o apoio fundamental da minha família, amigos e professores. Como disse certa vez meu amigo professor Marcos José, sou calejado do sertão, lapidado pela vida na cidade de Silvio Romero.

Agradeço à CAPES pelo apoio recebido para o desenvolvimento deste trabalho.



*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem  
de repente aprende.*

(Guimarães Rosa, 1908-1967)

## RESUMO

A complexidade dos problemas ambientais decorrentes da relação homem e natureza, coloca a humanidade em alerta e exige uma abordagem interdisciplinar por parte dos diversos segmentos da sociedade, entre os quais os profissionais docentes. É certo que os complexos problemas ambientais são passíveis de uma resposta educativa, contudo, é necessário que os docentes estejam imbuídos de saberes necessários ao exercício da docência, o que perpassa pela sua profissionalização. Partindo do conceito de profissionalização como um projeto pessoal de construção da profissão em que o docente adquire competências e saberes para o aprimoramento da sua prática pedagógica, este trabalho tem como questão norteadora compreender de que modo se relacionam os saberes de caráter ambiental adquiridos em cursos de formação de professores, com o processo de profissionalização dos docentes, e se ocorre a aplicação desses conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Na perspectiva de analisar as relações que os docentes estabelecem entre os saberes de caráter ambiental apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização, o estudo parte dos conceitos de profissionalidade e profissionalismo para entender as motivações internas e externas ao docente. A pesquisa teve como objeto de investigação os professores participantes dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental ofertado nos Polos do CESAD/UFS no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O percurso metodológico consistiu na seleção da amostra dos participantes dos referidos cursos, por meio do preenchimento de questionários com a finalidade de extrair elementos essenciais do perfil sócio demográfico e profissional, e sua prática pedagógica desenvolvida nos espaços escolares, de modo a categorizar, sistematizar e analisar os dados coletados com base na metodologia da Análise de Conteúdo. Neste sentido, o estudo revelou que os docentes foram motivados a buscar os cursos de Educação Ambiental na perspectiva de utilização desse conhecimento na atividade profissional, como forma de agregar valor à carreira profissional mediante aquisição e ampliação dos saberes ambientais sistematizados, operacionalizando-os na cotidianidade da sua prática pedagógica. Ademais, as dificuldades para operatividade dos saberes ambientais, apontadas pelos docentes, revelam que estes assumem o estigma de vítimas, e transfere a responsabilidade para outros fatores diretamente relacionados ao fazer pedagógico, mas não assumem sua corresponsabilidade enquanto profissional, cujos deveres reverberam no comprometimento epistemológico, político, social e ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Profissionalização docente. Saber ambiental.

## ABSTRACT

The complexity of the environmental problems generated by the relationship between man and nature, custom humanity on the alert and require an interdisciplinary approach on the part of the segments of society, including teaching professionals. It is true that the complexes environmental problems are amenable to an educational response, however, it is necessary that teachers are imbued with the necessary knowledge for the operation of their pedagogical practice, which pervades teacher training and professionalism. Starting from the concept of professionalization as a personal project of construction of the profession in which the teacher acquires skills and knowledge for the improvement of their pedagogical practice, this work has as guiding question to understand how the environmental knowledge, acquired in teacher training courses, and the professionalization process of teachers are related, and if this knowledge is applied in their pedagogical practices. In order to analyze the relations that the teachers establish between the environmental knowledge gained in courses of continuous formation and their professionalization process, the work pursues the concepts of professionalization, and professionalism to understand the internal and external motivations to teacher. The object this research was teachers that attended courses of improvement and specialization in Environmental Education offered in the Poles of *CESAD / UFS* within the scope of the *Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)* - Open University System of Brazil. The methodological course consisted in selecting the sample of participants from mentioned courses, through the completion of questionnaires with the purpose of extracting essential elements of the sociodemographic and professional profile and his / her pedagogical practice, developed in school spaces, with the perspective of categorizing, systematizing and analyzing collected data based on the Content Analysis methodology. In this sense, the study revealed that the teachers were motivated to seek Environmental Education courses in the perspective of using this knowledge in the professional activity, as a way to add value to the professional career by acquiring and expanding the systematized environmental knowledge, operating them in their daily pedagogical practice. In addition, difficulties in the operability of environmental knowledge, pointed out by teachers, reveal that they assume the stigma of victims, and transfer responsibility to other factors directly related to the pedagogical practice, but do not assume their co-responsibility as a professional, whose duties reverberate in the epistemological commitment, political, social and environmental.

Keywords: Environmental education. Teacher professionalization. Environmental knowledge.

## LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CESAD	Centro de Educação Superior à Distância
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação de Educador
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CBEs	Conferências Brasileiras de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EA	Educação Ambiental
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ORELAC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PROMEDLAC	Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Fluxograma do delineamento da pesquisa.....	16
Figura 2 – Módulo utilizado no curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental.....	65
Figura 3 – Módulo utilizado no curso de especialização em Educação Ambiental.....	66

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Participação nos cursos de Educação Ambiental.....	59
Gráfico 2 – Nível de ensino em que trabalha.....	60
Gráfico 3 – Anos de docência.....	61
Gráfico 4 – Aplicação dos saberes ambientais na prática pedagógica.....	75

## **LISTA DE QUADROS E TABELA**

Quadro 1 – Aspectos sobre o curso que os participantes consideram agregador de valor à carreira profissional.....	69
Quadro 2 – Conhecimentos adquiridos no curso que consideram mais importantes.....	72
Quadro 3 – Dificuldades de aplicação dos saberes especializados na prática pedagógica.....	77
Quadro 4 – Contribuição do curso para facilitar a prática pedagógica.....	79
Tabela 1 – Motivações para a participação no curso de Educação Ambiental.....	67

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A QUESTÃO AMBIENTAL, O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 A dimensão ambiental na educação.....</b>	<b>28</b>
<b>2 O DISCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Dimensões da profissionalização docente .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 Breve histórico sobre a formação de professores .....</b>	<b>45</b>
<b>3 O DOCENTE E A RELAÇÃO COM O SABER AMBIENTAL.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 A relação do docente com o saber.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 O saber ambiental .....</b>	<b>62</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

Os diversos problemas, conflitos e crises que afetam a sociedade contemporânea em escala micro e macrosocial, entre os quais, os desequilíbrios ambientais, decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico e social, devem ser passivos de uma resposta educativa, através de uma abordagem interdisciplinar. A dimensão ambiental passa a ser contemplada na educação escolar suscitando um enfoque interdisciplinar no currículo, considerada a dinamicidade e interação dos aspectos naturais e sociais que o compõe.

A complexidade dos problemas ambientais é desafiadora para a educação escolar, sobretudo, porque exige uma nova representação do docente, que incidirá no comando da sua profissionalização, ou seja, dar um novo sentido a sua formação e ao exercício da profissão. Neste sentido, a profissão docente, revestida de sua função social, busca dar respostas as demandas da sociedade, e “[...] é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modifica-la” (PIMENTA, 1999, p. 19).

O docente enquanto construtor da sua profissão a partir de um projeto pessoal de desenvolvimento profissional, adquire competências e mobiliza os saberes que poderão contribuir para o aprimoramento didático-pedagógico, e se efetivar em soluções para os problemas dentro da realidade escolar. Por outro lado, “[...] nenhuma mudança poderá ocorrer em seu campo de trabalho sem que o professor assuma a responsabilidade pelo que faz, e o comando de sua profissionalidade” (RAMALHO, 2004, p.12). Assim, a questão de pesquisa busca compreender de que modo se relacionam os saberes de caráter ambiental adquiridos em cursos de formação continuada com o processo de profissionalização dos docentes, e se há a aplicação desses conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

As hipóteses para esta questão sugerem que os docentes veem na especialização em Educação Ambiental uma formação profissional que lhes permitem adquirir novos conhecimentos e possibilita o aprimoramento didático-pedagógico; os docentes, imbuídos dos saberes de caráter ambiental, operam esses saberes no seu campo de atuação profissional.

Este estudo teve como objetivo principal analisar as relações que os docentes estabelecem entre os saberes de caráter ambiental apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização; como específicos, buscou-se identificar a utilização dos saberes de caráter ambiental na prática pedagógica dos docentes; descrever a proposta dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental no tocante

a sua finalidade na formação profissional; identificar as dificuldades relacionadas à utilização do conhecimento especializado em educação ambiental na prática pedagógica dos docentes.

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei 9795/99, estabelece que a educação ambiental será desenvolvida em todos os níveis e modalidades do ensino formal, constar nos currículos de formação de professores, e que os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação. Na Educação Superior, os cursos de formação de professores tratam sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da educação ambiental, apresentando-a como algo possível dentro da prática pedagógica cotidiana, a partir de um planejamento que contemple e problematize as questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Visto dessa forma, a Educação Ambiental não é outra coisa, senão a própria educação que se ressignifica mediante a inserção da dimensão ambiental.

Contudo, é na formação continuada, sejam os cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento, que os docentes, por motivações diversas, buscam se aperfeiçoar ou se especializar em Educação Ambiental. Saber quais são essas motivações e suas relações com o processo de profissionalização do docente, é o que motiva este estudo. Assim, direcionei o questionamento para os docentes que, em seu processo de construção da profissionalidade, são motivados a buscarem cursos de formação continuada na área ambiental, especialmente de Educação Ambiental. O que motiva estes docentes a buscarem estes cursos? Ao procurar estes cursos, estão estes docentes conscientes da necessidade de mudar ou adequar a sua prática pedagógica às necessidades impostas pela sociedade contemporânea? Imbuídos dos conhecimentos de caráter ambiental, estão encorajados a aplicá-los? Estas questões perseguiram a estruturação conceitual e metodológica deste estudo, e buscam justificar a escolha pela temática.

### **Percurso Metodológico**

Traçar o percurso utilizado para chegar aos objetivos de um respectivo estudo oferece a oportunidade do pesquisador e de futuros pesquisadores organizarem seu trajeto para construção do conhecimento. Segundo Duarte (2002), explicar a forma como uma pesquisa foi conduzida possibilita que outras pessoas se apropriem e refaçam o caminho traçado por



determinado pesquisador, permitindo avaliar se determinado método atende as indagações e, conseqüentemente, a busca de respostas do seu objeto de pesquisa.

O discurso da profissionalização docente tem sido emergente no Brasil, sobretudo no tocante ao ensino e a aprendizagem de competências profissionais. Quanto a operatividade dos saberes de caráter ambiental adquiridos na formação continuada, é oportuno o desenvolvimento desse estudo na perspectiva de ampliar os saberes ambientais na profissionalização docente e sua operatividade na atividade profissional; o presente estudo classifica-se como exploratório, que para Triviños “[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” (2008, p.109).

Para fins de ilustração do percurso metodológico, a figura 01 expõe um fluxograma do delineamento da pesquisa:

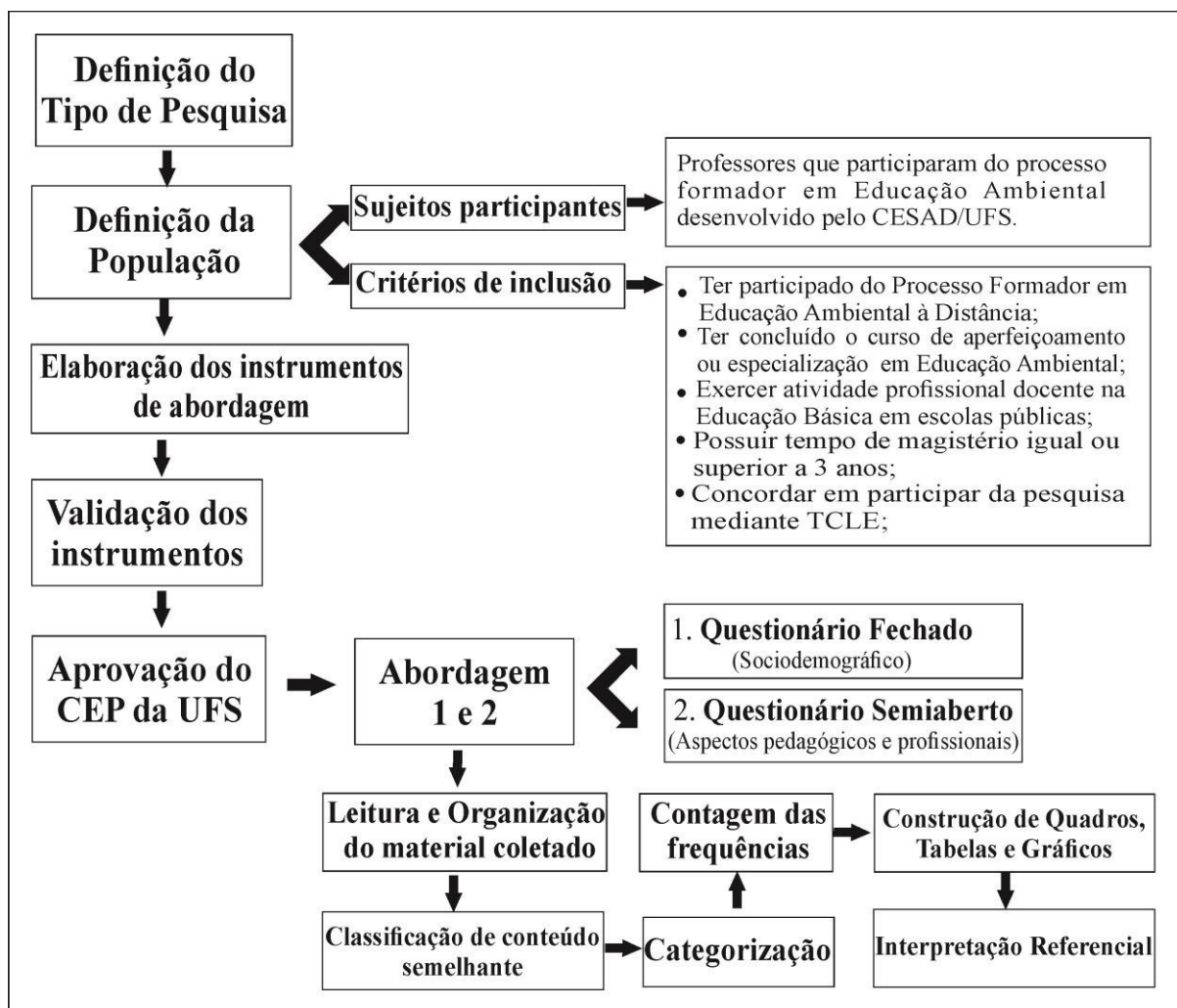


Figura 01: Fluxograma do delineamento da pesquisa.

Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

A presente pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – UFS, parecer nº 2.164.565, se define como qualitativa e, diante da necessidade de descrever a problematização que envolve o objeto de estudo, a pesquisa também possui caráter descritivo, sobretudo, porque abrange as características de um determinado fenômeno. Para Triviños “[...] a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva” (2008, p. 110). Isso deve-se ao fato destes estudos focarem no conhecimento dos aspectos que compõem este campo, “[...] seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente, etc.” (TRIVIÑOS, 2008, p.110).

Os sujeitos selecionados para este estudo foram os participantes dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental desenvolvidos pelo Centro de Educação Superior à Distância – CESAD, da Universidade Federal de Sergipe - UFS no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. O curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, foi ofertado em duas edições: a primeira no ano de 2013, contemplando os polos UAB de Arauá, Brejo Grande, Propriá, São Cristóvão e São Domingos, e no ano de 2014, nos polos de Estância, Lagarto, Japaratuba, Poço Verde e Propriá. Já o curso de especialização em Educação Ambiental foi ofertado entre os anos de 2015 a 2016, nos polos UAB de Lagarto, Japaratuba, São Cristóvão, Poço Verde, entre outros. *O Processo Formador em Educação Ambiental a Distância*, é desenvolvido mediante curso de aperfeiçoamento, voltado para professores (as) dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas. Trata-se de uma iniciativa da Rede de Educação para Diversidade, criada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O estudo possui a anuência do CESAD/UFS, que forneceu a relação cadastral dos participantes dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação ambiental para a definição da amostragem. Os referidos cursos tinham como público alvo, professores da rede pública de ensino, prioritariamente, e comunidade. Em sua primeira edição em 2013, o curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental teve 342 inscritos, dos quais apenas 109 concluíram; em 2014, na segunda edição, foram 291 participantes, deste total, apenas 86 concluíram. Já o curso de Especialização em Educação Ambiental contou com 633 participantes inscritos entre professores da Rede Pública de Ensino, público prioritário, e da

comunidade, dos quais 204 concluíram o curso. Os concludentes dos cursos formaram o universo desta pesquisa.

Por ser um público restrito e bem definido, não foi necessário trabalhar com um grupo amostral, sendo mais adequado neste caso, a definição de critérios de inclusão a partir da primeira abordagem. Assim, o contato com os docentes se deu mediante três formas de abordagem: contato por meio de correio eletrônico, em sua grande maioria; contato mediante coordenadores de Polo da UAB; contato direto pesquisador/participante, seja através de agendamento prévio, ou no âmbito das atividades/eventos produzidos no curso.

O primeiro contato se deu universalmente através de correio eletrônico. Foram 399 docentes contatados mediante correio eletrônico, dos quais apenas 123 responderam o primeiro instrumento de coleta. Essa primeira abordagem permitiu a identificação dos sujeitos, definindo a população da pesquisa a partir da aplicação dos seguintes critérios de inclusão:

- Ter participado do Processo Formador em Educação Ambiental a Distância promovido pelo CESAD/UFS, com carga horária superior a 180 horas;
- Ter concluído o curso de aperfeiçoamento ou especialização em Educação Ambiental;
- Exercer atividade profissional docente na Educação Básica em escolas públicas;
- Possuir tempo de magistério igual ou superior a 3 anos;
- Concordar em participar da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;

A seleção com base nos critérios pré-estabelecidos reduziu a população a um quantitativo de 37 docentes, aos quais foi aplicado o segundo instrumento de coleta. Destes apenas 23 responderam, sendo este o quantitativo da população que responsável pelos dados tratados nesta pesquisa.

Vale ressaltar que os poucos números de respostas obtidas, sobretudo no primeiro contato, evidenciam a baixa adesão dos docentes aos questionários enviados, sendo esta a principal dificuldade encontrada nesta pesquisa. Cabe, portanto, algumas hipóteses para esta baixa aderência, de acordo com vários fatores indicativos, como por exemplo, falta de motivação para responder pesquisas; descrédito nas contribuições de pesquisas acadêmicas; falta de tempo para responder questões abertas; não exercia a profissão de professor em sala

de aula na segunda abordagem, seja por aposentadoria, término de contrato temporário, desvio de função, etc., já que o intervalo de aplicação dos dois questionários obedeceu a evolução da pesquisa bibliográfica e documental, sendo esta última para levantamento, nos manuais do curso, das propostas metodológicas e temas geradores.

A coleta de dados deu-se mediante a elaboração e validação dos instrumentos de pesquisa, sobre os quais teve fundamental importância o estudo bibliográfico, possibilitando que os instrumentos eleitos subsidiassem os objetivos pretendidos. Assim, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a participação do sujeito é essencial no fazer científico.

Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados dois questionários: 1) Questionário Fechado – com questões fechadas de cunho sociodemográfico, a partir do qual permitiu-se delimitar a população pesquisada conforme os critérios pré-estabelecidos, reunindo informações que contribuíram com a construção de um perfil dos participantes da pesquisa; 2) Questionário Semiaberto – com questões fechadas e abertas sobre aspectos específicos do processo de profissionalização dos docentes, os saberes de caráter ambiental apreendidos nos cursos de aperfeiçoamento e de especialização em educação ambiental, e sobre sua prática pedagógica.

De acordo com Triviños, “[...] o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais [...]” (2008, p. 137). Ainda segundo o mesmo, o questionário aberto é considerado instrumento decisivo para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo.

Para a análise das questões fechadas foi feita a tabulação de frequência e porcentagem de respostas obtidas. Os resultados foram organizados em gráficos e tabelas.

Os dados coletados mediante questões abertas foram submetidos a análise de conteúdo, por considerar como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e ainda uma “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (BARDIN, 2011, p. 38).

A análise de conteúdo seguiu três etapas básicas, como afirma Bardin (2011), que são: 1) pré-análise, que se constitui na organização do material coletado a partir da leitura

minuciosa das respostas de todos os participantes em cada uma das questões lançadas; 2) descrição analítica, onde são feitos os procedimentos de codificação, classificação e categorização em temas centrais dos conteúdos com significados semelhantes; 3) interpretação referencial, inferindo-se das categorias, os resultados da pesquisa.

A construção desta pesquisa está estruturada em três capítulos, a saber:

Capítulo 1 – Traz uma abordagem acerca da questão ambiental na sociedade contemporânea como plano de fundo para a discussão sobre a crise da produção do conhecimento pela ciência, questionando a eficácia do modelo moderno de racionalidade científica para dar as respostas aos problemas ambientais em todas as suas dimensões (LEFF, 2002; TRISTÃO, 2008; SANTOS, 1989). Discute a educação ambiental como uma proposta para a tomada de consciência do ser humano em relação ao mundo, a partir do entendimento de si mesmo e sua atuação na realidade-ambiente (GUIMARÃES, 1995; DIAS, 2004; REIGOTA, 2014).

Capítulo 2 – Trata sobre a questão da profissionalização da docência a partir do conceito e dimensões circunscritas no âmbito das pesquisas sobre a temática, as quais apontam as diversas nuances do movimento que reivindica o reconhecimento do docente como profissional, como a emblemática formação de professores (RAMALHO, 2004; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; GAUTHIER, 1998; CAMBI, 1999; LOURENÇO FILHO, 2001; TANURI, 2000).

Capítulo 3 – Propõe uma discussão sobre os saberes inerentes ao docente, ou seja, os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica, e apresenta os resultados da pesquisa relacionando o saber ambiental à profissionalização docente (CHARLOT, 2000, 2005; TARDIF, 2011; NÓVOA, 1995). Os resultados desse estudo evidenciaram as relações estabelecidas entre a profissionalização do docente e o conhecimento especializado de caráter ambiental, ou seja, mostraram quais as motivações atribuídas pelos docentes no seu processo de formação profissional a buscarem os saberes ambientais nos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Neste sentido, a pesquisa empírica constatou que os docentes têm aplicado os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica, ao operacionalizar ações e atividades que levam a um processo de construção do conhecimento e de uma consciência ambiental como preconizado nos objetivos dos referidos cursos. Contudo, assinalaram dificuldades e facilidades na utilização do conhecimento especializado em sua atividade profissional. Assim,

os cursos têm oportunizado sua formação profissional ao buscar ampliar seus conhecimentos teórico-práticos na educação básica.

## 1 A QUESTÃO AMBIENTAL, O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

A questão ambiental em toda sua amplitude, se coloca como desafiadora para as sociedades, exigindo mudanças no modo de relação entre o homem e a natureza, o que implica em uma reorientação dos modelos culturais e tecnológicos de produção, inclusive do conhecimento. A crise ambiental evidencia a crise do conhecimento assente na ciência moderna, diante da complexidade dos problemas contemporâneos. Urge a inserção da dimensão ambiental nos diversos segmentos da sociedade, entre os quais a educação, que possui papel fundamental para a formação cidadã, e a construção de uma cultura sustentável de relação do homem-natureza. Sobre estes aspectos concentram nossa discussão neste capítulo.

Os diversos problemas socioambientais que afetam a humanidade – poluição, degradação do solo, crise hídrica, crise de recursos energéticos e de alimentos, refugiados climáticos - têm sua origem no modelo de desenvolvimento econômico que se caracteriza pela acumulação de capital, maximização do lucro a curto prazo, padrões tecnológicos e incitação ao consumo. A Revolução Industrial, século XVIII, trouxe grandes transformações na relação homem-natureza, intensificando a capacidade produtiva humana, e consequentemente, a degradação contínua do meio ambiente a partir da ação exploratória dos recursos naturais, afetando as condições de sustentabilidade do planeta.

O agravamento dos problemas socioambientais chamou a atenção da sociedade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, e provocou o surgimento de organizações não governamentais que passaram a discutir o meio ambiente na esfera local, nacional e internacional, chamado a atenção da população para uma tomada de consciência do problema ambiental. A questão ambiental ganha uma conotação política, e os governos e a Organização das Nações Unidas – ONU, se viram pressionados a buscar soluções conjuntas, a partir de uma discussão ampla e participativa da comunidade internacional, por meio de conferências e encontros.

Para Leff (2002) a crise ambiental que se acentua a partir das últimas décadas do século XX, surge como uma *crise de civilização* (grifo do autor), e questiona a racionalidade econômica e tecnológica dominantes que guiaram a humanidade até aqui. Comungando com esse pensamento, Tristão afirma que “[...] a crise ambiental não é somente uma crise ecológica e sim uma crise do pensamento da civilização ocidental” (2008, p. 23). Sendo uma

crise civilizatória, não há como resolver os problemas ambientais sem transformar as bases onde está assentada a racionalidade social que produz a ordem hegemônica da modernidade.

Torna-se necessário refundar as relações sociedade-natureza mediante a reorientação dos sistemas de conhecimento para novos valores, princípios epistemológicos e a construção de uma racionalidade produtiva sobre bases de sustentabilidade ecológica e equidade social. (LEFF, 2002). Neste sentido, para compreendermos a complexidade dos problemas ambientais é preciso superar o problema do conhecimento, ou seja, o paradigma<sup>1</sup> instituído pela ciência moderna, que assegura a supremacia da razão, e se vale da fragmentação da realidade em campos disciplinares isolados, produzindo, portanto, um conhecimento também fracionado.

A problemática ambiental na qual se associam processos naturais e sociais de diferentes aspectos, não poderá ser compreendida nem solucionada eficazmente pelo modelo totalitário, que nega o caráter racional a todas as formas do conhecimento que não se baseia pelos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos. Assim sendo, a crise ambiental desafia o paradigma dominante ao demandar “[...] novas metodologias capazes de orientar um processo de reconstrução do saber que permita realizar uma análise integrada da realidade” (LEFF, 2002, p. 60).

Santos (1989) afirma que diante da complexidade do tempo presente, que indica estarmos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica, torna-se urgente dar respostas a perguntas simples, elementares, inteligíveis, pois, as perguntas simples demonstram a precariedade das construções assentes do paradigma em crise, colocando o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não necessariamente a melhor (SANTOS, 1989). Para o autor, estamos no limiar de uma transição paradigmática, cujo paradigma dominante apresenta os sinais de uma crise, simultaneamente à emergência de um novo, ao qual designa de paradigma emergente.

Ao refletir sobre a ordem científica dominante, Santos (1989) lembra que a crise do conhecimento científico atinge a epistemologia<sup>2</sup>, provocando o que conceitua de *dupla*

---

<sup>1</sup> O termo “paradigma” foi inicialmente associado por Thomas Kuhn à disciplinas específicas e à “ciência normal”, sendo considerado como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2009, p.13)

<sup>2</sup> A reflexão epistemológica moderna tem suas origens na filosofia do século XVII, em que a filosofia aristotélica é substituída pela filosofia da ciência, atingindo um de seus pontos mais altos no século XIX, como



*ruptura epistemológica*. Para Santos (1989, p.147), “[...] deixou de ter sentido criar um conhecimento novo e autônomo em confronto com o senso comum (primeira ruptura) se esse conhecimento não se destinar a transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura)”. A propósito, o entendimento do autor a esse respeito é de que a acumulação de conhecimento sobre o mundo dado pelo desenvolvimento científico dos últimos três séculos, se resume a tão pouca sabedoria do mundo, do homem consigo próprio com os outros, e com a natureza.

No mundo contemporâneo, as realidades se apresentam cada vez mais complexas, e, portanto, cada vez mais difíceis de serem analisadas e pensadas de modo linear, a partir do modelo totalitário, cartesiano, positivista. Eis que surge o novo paradigma, que se apresenta com uma visão holística, “[...] fundamentada no pensamento sistêmico, o que significa entender as coisas a partir da natureza de suas relações, contextualizá-las” (TRISTÃO, 2008, p. 24), e para essa nova característica “[...] é necessário juntar, ligar o que esteve disjunto e fazer uma leitura multidimensional para analisar os sentidos produzidos nos contextos das complexas realidades” (*Idem ibidem*). Assim, o paradigma holístico se apresenta como possibilidade na construção de um caminho possível para a compreensão da realidade complexa.

A tensão entre o paradigma vigente, cuja visão de mundo é a de sistemas fechados, estáveis e organizados (base teórica das ciências naturais), e o paradigma holístico, retoma o debate introduzido por Gatti e Nascimento (1998, *apud* DUVOISIN, 2002) sobre *monismo epistemológico*, pautado na ideia de que o conhecimento humano deva seguir um modelo uno, e o *pluralismo epistemológico*, que considera que cada área do conhecimento tem seu próprio objeto e metodologia, não podendo ser transferida de um campo para outro. Diante desse antagonismo, Duvoisin entende que:

a visão holística, sistêmica ou ecológica, supera a questão da unicidade e da multiplicidade na medida em que não considera apenas o uno, e sim a existência de vários subsistemas cada um deles com as suas especificidades, interconectados e influenciando uns nos outros pelas interações e se auto-organizando (DUVOISIN, 2002, p. 95).

Na literatura hodierna, essa nova visão vem, cada vez mais, atraindo adeptos de diversas áreas do conhecimento que se apropriam dessa forma de pensar a realidade complexa (DUVOISIN, 2002; TRISTÃO, 2008). Alguns teóricos “[...] admitem não existirem mais fronteiras entre o mundo natural e social, entre cultura e natureza, entre sujeito e objeto, e outras disjunções até pouco tempo presentes na cultura científica moderna” (TRISTÃO, 2008, p. 24). Segundo a autora, isso indica que estamos encontrando um novo caminho onde o conhecimento não obedece ao primado da razão, rompendo com a visão cartesiana e mecanicista, para aderir a uma visão sistêmica e ambiental.

Contudo, Leff (2002) lembra que embora haja um entendimento sobre a integração dos diversos campos do saber na compreensão e resolução dos problemas ambientais, o caminho teórico e prático seguido para discernir e concretizar os níveis e as formas de interação do conhecimento, não foi muito claro. Para o autor, essa distinção tem o propósito de implementar uma estratégia de desenvolvimento que integre os processos históricos, econômicos, sociais e políticos (explicar as causas históricas da degradação ambiental), e dos processos, ecológicos, tecnológicos e culturais que construíram essa racionalidade produtiva insustentável.

Implementar uma estratégia de desenvolvimento integrado com base nestes aspectos, perpassa pelo diagnóstico dos problemas ambientais, apontando as suas causas – o modelo econômico de acumulação, reprodução e expansão do capital sob a égide do mercado – e as consequências – a degradação ambiental dos ecossistemas, afetando a capacidade produtiva da população e sua dependência tecnológica e cultural. Porém, o aproveitamento sustentável dos recursos naturais depende da regulação do mercado, e este, da rigidez das estruturas tecnológicas e institucionais, bem como dos princípios teóricos e científicos que sustentam essa racionalidade econômica. Assim, a solução para o problema ambiental e a promoção do desenvolvimento sustentável requer a superação de certas ideologias teóricas e paradigmas científicos, ultrapassando a simples internalização de uma “dimensão” ambiental (grifo do autor) dentro dos aspectos econômicos e institucionais (LEFF, 2002).

Para Tristão, “[...] a defesa pelo meio ambiente emerge como movimento de resistência a esse pensamento que dissocia cultura e natureza” (2008, p. 27). Neste sentido, a autora considera que esse modelo de pensamento instrumentaliza a degradação social e ambiental, sendo esta a mais grave consequência e prejuízo dessa racionalidade. Como saída para essa problemática, Leff (2002) entende que é preciso uma teoria correta sobre as relações sociedade-natureza, capaz de balizar novas práticas de uso integrado dos recursos, o que

perpassa por uma reflexão sobre as bases epistemológicas sobre a produção do conhecimento e a construção de uma nova racionalidade, a *racionalidade ambiental* (grifo do autor).

Por *racionalidade ambiental* entende-se o efeito de um conjunto de práticas, normas, interesses, valores, significações e ações que se dão dentro das leis da natureza e da sociedade, e propõe a transformação dos sistemas de produção, de valores e conhecimentos da sociedade, como uma racionalidade alternativa, que dá sentido e organizam os processos sociais. Não se trata de uma nova lógica (de mercado) ou leis (de produção), mas de uma racionalidade conformada por processos sociais que ultrapassam suas atuais estruturas (LEFF, 2002).

Por outro lado, Moraes (2005), apresenta um entendimento mais modesto, em que o ambiental é visto, não como um vetor reestruturador da lógica científica (razão ambientalista), mas, como mais um fator circunscrito na produção do espaço, sem perder, contudo, a complexidade que envolve a questão ambiental.

Tendo como base o paradigma da complexidade cunhada por Morin, Tristão argumenta que a divisão entre cultura e natureza desencadeada pela lógica instrumental clássica, deverá ser enfraquecida se quisermos compreender os processos complexos. Assim, pensa que “[...] seria extremamente criativo se atingíssemos um pensamento dialógico entre a lógica clássica e uma outra lógica capaz de captar ‘o que está tecido em conjunto, de religar, rejuntar’” (2008, p. 27). A propósito, a superespecialização do conhecimento gera informações disjuntas, que não são capazes de resolver os grandes problemas da sociedade. Sobre essa questão Morin adverte que:

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época (MORIN, 2003, p. 16-17).

Neste sentido, a dimensão ambiental desponta como um problema social que abrange as instituições, os sistemas de conhecimento, a formação de profissionais, e a crescente necessidade de a educação estar integrada a um plano de desenvolvimento sustentável, pautado na viabilidade econômica, na justiça social e conservação dos recursos naturais. Porém, é preciso romper com a racionalidade produtiva, fundada no aspecto econômico, e promover um processo educativo pautado na sustentabilidade. Nesse contexto, Lima entende que:

a educação está, assim, sendo chamada a desempenhar papéis paradoxais. No momento e que ela procura ajustar o indivíduo à sociedade, deve também instrumentá-lo para criticar essa mesma sociedade. Daí, vê-se claramente que a ação educativa tende a operar concomitantemente em dois níveis: em nível individual, orientando o uso ideal do meio, e em nível societário, criando uma consciência crítica, capaz de lutar pela racionalização na utilização dos recursos naturais, do meio como um todo e, sobretudo, de apontar as distorções dos sistemas em relação ao ambiente. Essa tarefa apresenta-se bastante complexa. Exige uma consciência social profunda, aguçada por uma postura crítica permanente. Uma educação voltada para o meio ambiente deve salientar, sobretudo, a internacionalização de valores que fazem crescer o sentimento de solidariedade e de responsabilidade social (LIMA, 1984, *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 22).

Neste sentido, a Educação Ambiental surge como uma proposta para a tomada de consciência do ser humano em relação ao mundo, a partir do entendimento de si mesmo e sua atuação na realidade-ambiente. O conhecimento acerca das questões ambientais, devem favorecer uma tomada de consciência e sensibilização, cujo objetivo é a mudança de atitude e a participação do sujeito nas decisões que dizem respeito à sua realidade. A educação ambiental é fundamental para a construção de uma cultura de conservação da natureza, para isso, deve incorporar em seu processo a diversidade que compõe a totalidade do meio ambiente, seja a diversidade biológica ou cultural. Guimarães, afirma que “[...] na EA essas diversidades devem ser trabalhadas pelo educador, de modo que sensibilize o educando de acordo com sua realidade local, ou seja, trabalhar a vivência imediata para chegar a uma vivência plena” (1995, p. 36). Assim, ao considerar a diversidade que compõe o ambiente, a educação ganha uma nova dimensão, e cumpre seu papel transformador, incidindo na relação sociedade e natureza.

## 1.2 A dimensão ambiental na educação

O agravamento das questões ambientais, decorrente da pressão exercida pelas atividades econômicas sobre os sistemas naturais, veio suscitar na sociedade a necessidade de uma reflexão mais acurada sobre o modelo de desenvolvimento e os problemas ambientais, levando a realização de conferências e encontros nacionais e internacionais, com a participação de instituições governamentais e não governamentais, que apesar de não haver uma crítica contundente aos mecanismos hegemônicos que causam a degradação ambiental, resultou na elaboração de relatórios com intenções e estratégias conjuntamente definidas para ajudar a conter o processo de degradação da natureza.

Neste sentido, o papel da educação nunca esteve tão valorizado, pelo menos no discurso, pois considera-se que a educação, através de uma nova dimensão: a ambiental, possa instrumentalizar um processo de ruptura do atual paradigma que constitui e é constituído pela sociedade moderna. De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, conforme redação dada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, em seu Art 1º - define a educação ambiental como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Sobre este aspecto, Dias (2004, p. 94) entende que o papel fundamental da Educação Ambiental será o de “[...] promover e estimular a aderência das pessoas e da sociedade, como um todo, a esse novo paradigma. Aliás, este não seria o papel apenas da Educação Ambiental, mas da Educação, como um todo”, considerando-a enquanto prática social presente no contexto das relações e vivências dos sujeitos, como preconizado por Brandão (1993).

Neste sentido, a discussão sobre a dimensão ambiental na educação tem sido marcada por convergências de pensamento e discordâncias na disputa pelos sentidos da ação educativa. Afinal, sendo a educação geral a responsável por encaminhar as diversas dimensões da experiência humana ao longo dos tempos, desse modo qual o sentido de uma educação que se adjective “ambiental”? Trata-se do argumento de que a educação ambiental é simplesmente, a educação. Contudo, essa postura diante da educação ambiental pode escamotear a intenção de não incluir nos processos educativos as questões ambientais, mediante concepções que

consideram fundamentais o desvelamento da realidade para a formação dos sujeitos contemporâneos (CARVALHO, 2004).

Os tensionamentos epistêmicos da educação ambiental, para além do adjetivo “ambiental” junto ao substantivo “educação”, reclamam diretrizes qualificadoras desta dimensão ambiental, pela qual sejam possíveis a compreensão e a prática deste tipo de educação. Trata-se de tensões internas na busca por legitimar uma concepção de educação ambiental que conduza o fazer educativo embasado em uma narrativa ambiental.

O fato é que a diversidade de concepções teóricas que constituem o campo epistemológico da Educação Ambiental, configura-se hoje como uma crise identidade político-pedagógica. Guimarães aponta para necessidade ressignificação<sup>3</sup> da educação ambiental, “[...] por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental” (2004, p. 25). Trata-se da Educação Ambiental Crítica, que se apresenta como campo do contraditório em relação ao paradigma hegemônico da educação tradicional e conservadora dos mecanismos de reprodução da realidade segundo a lógica dominante do capital, e portanto, se coloca incapaz de promover uma transformação da realidade.

A educação ambiental conservadora é aquela que, pautada no paradigma da sociedade moderna, privilegia a transmissão do conhecimento como condição para a compreensão da problemática ambiental pelo indivíduo, e que isso promoverá uma mudança de comportamento da sociedade. Para Guimarães (2004) educação ambiental neste contexto se caracteriza pela sobreposição da razão sobre a emoção; do conhecimento descontextualizado; da disciplinaridade frente à transversalidade; do individual em detrimento do coletivo; da teoria à prática; da separação entre local e global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros. Deste modo, a educação ambiental seria apenas mais um instrumento de reprodução do modelo de sociedade, para se manter inalterado. Janke (2012) afirma que, no âmbito da educação formal:

a educação ambiental tenta se estruturar num espaço historicamente disputado, acirradamente, entre as correntes tradicionais e críticas, entre o

---

<sup>3</sup> A ressignificação da educação ambiental deve ser entendida não como um avanço do conhecimento a partir de um referencial, ou desenvolvimento metodológico, mas como uma contraposição a algo existente, como forma de superação (GUIMARÃES, 2004).

processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social. Em geral, o cenário de manutenção tem sobrevivido à disputa, numa situação revelada pela precariedade, falta de qualidade da educação nos espaços formais, de um modo geral e abrangente (JANKE, 2012, p. 07).

O campo contraditório da Educação Ambiental Crítica se constitui em um novo referencial teórico, que pode “[...] subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Assim, é importante ressaltar que o pensamento crítico na educação brasileira tem em Paulo Freire uma das suas principais referências fundantes, assumindo em suas obras a defesa de uma educação libertadora, emancipadora dos sujeitos sociais (CARVALHO, 2004). Segundo Sauv  essa concep o:

insiste essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de inten es, de posi es, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de a es dos diferentes protagonistas de uma situa o. [...] Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transforma o de realidades (SAUVÉ, 2005, p.30).

  importante frisar que as diversas “educa es ambientais”, ou seja, as diferentes maneiras de conceber e praticar a educa o ambiental encontram na corrente crítica um espaço de diálogo, sem pretensão de constituir-se em uma única educa o ambiental, mas de explicita o das múltiplas orienta es com a inten o de uma leitura mais aguçada, promovendo o debate e o intercâmbio de práticas mais conseqüentes (CARVALHO, 2004). Com isso, não se pretende fazer uma defesa ou restringir a abordagem deste trabalho a uma ou outra corrente, mas entendemos que o desvelamento e transforma o da realidade socioambiental perpassa pela compreensão dos mecanismos que a constituem como tal, e pela visão de interdependência dos elementos que a compõem, sendo necessária, portanto, uma postura crítica, política e sistêmica.

Segundo Dias (2004), para o desenvolvimento da Educa o Ambiental, foi recomendado uma visão integrada do meio ambiente, considerando os diversos aspectos que o compõe, ou seja, políticos, sociais, econ micos, culturais, científicos, tecnológicos,

ecológicos e éticos; para isso, seria necessária uma reorientação e articulação das diversas disciplinas e experiências pedagógicas ancorada numa abordagem interdisciplinar<sup>4</sup>. Tal abordagem apresenta um caráter complexo que se faz necessário uma mobilização de conhecimentos que vão além da ecologia, da biologia e da geografia, mas também no conhecimento de caráter social, moral e ético; favorecendo a aquisição de competências e habilidades que implica em mudança de atitude, estimulando à participação na conservação e na solução dos problemas ambientais.

Trabalhar as questões ambientais na educação implica numa aproximação entre os processos educativos e a realidade, ressignificando positivamente a prática pedagógica, ao inserir situações cotidianas, problemas ambientais vivenciados pelos educandos, como um ponto de partida para a análise, reflexão e posicionamento crítico sobre a realidade vivida. Assim, Dias considera que “[...] por sua própria natureza, a Educação Ambiental pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo” (2004, p. 106). Estaria, portanto, estabelecida a relação entre a educação, sociedade e natureza.

Freire (2015) estabelece uma relação entre a questão ambiental e a educação, a política, a pobreza, a saúde e a ética, reforçando a necessidade de aproveitar a experiência de vida dos alunos para discutir problemas ligados à poluição, aos baixos níveis de bem-estar das pessoas, dos lixões que conferem risco à saúde das populações. O referido autor concebe a escola como uma instituição que não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos.

Assim, a dimensão ambiental deve estar incorporada aos processos educativos, sobretudo à educação formal – desenvolvida nos espaços escolares, com a intenção de promover uma educação que se diferencie dos modelos tradicionais e conservadores, e seja capaz de promover a participação e aderência das pessoas na conservação do meio ambiente. Para isso, as práticas educativas devem dar espaço à criatividade, à pesquisa, ao debate e à participação de todos, ao explorar as características e especificidades de cada realidade-ambiente. Como sendo um tema transversal no currículo da escola, a educação ambiental deve proporcionar ao educando uma leitura de mundo a partir da contextualização da realidade ao

---

<sup>4</sup> Entenda-se como interdisciplinaridade a inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. O termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos (PHILIPPI Jr. *et al*, 2000, p. 22).



qual está inserido. Por isso, é fundamental que o professor coloque em sua prática pedagógica uma intencionalidade que provocará no aluno uma consciência individual e coletiva.

A escola desempenha uma função social determinante na sociedade em que está inserida. Por meio do seu papel cultural, das relações mantidas e estabelecidas na escola, ela é considerada por muitos a principal instituição no que diz respeito ao processo de formação dos sujeitos – crianças, jovens e adultos. Neste sentido, os diversos problemas, conflitos e crises que afetam a sociedade contemporânea em escala micro e macrosocial, entre os quais, os desequilíbrios ambientais, devem ser passivos de uma resposta educativa, através de uma abordagem transversal no currículo da escola, como foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998). No entanto, de acordo com Duvoisin (2002), as reformas empreendidas pelo sistema educacional brasileiro com a introdução dos PCNs, provocou a polêmica sobre o conteúdo e o componente sociológico do currículo: que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários a formação de indivíduos, criativos, críticos e ativos?

A transversalidade surge como resposta à necessidade de articulação dos conhecimentos ambientais às diferentes áreas do conhecimento. Mais recentemente a Resolução nº 02 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, sugere que a inserção de conhecimento relacionados à Educação Ambiental nos currículos ocorra de forma transversal, mediante temas relacionados ao meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, como conteúdo dos componentes já constantes no currículo, ou pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Como tema transversal, o meio ambiente passa a ser contemplado na educação formal, suscitando um enfoque interdisciplinar, tendo em vista a dinamicidade e a interdependência dos aspectos naturais e sociais, culturais, políticos e econômicos que o compõe. Neste sentido, “[...] a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

O que se percebe, mediante pesquisas realizadas, é que na prática, as atividades de Educação Ambiental nas escolas são pautadas no “espetáculo” da culminância de projetos alusivos a uma data comemorativa, como o dia da árvore, semana do meio ambiente, cuja

problemática restringe-se, muitas vezes, a uma abordagem conservacionista/recursista<sup>5</sup>, em que não é provocada uma reflexão crítica acerca da realidade do educando, desfavorecendo a dimensão política da Educação Ambiental. Assim, Reigota conceitua a Educação Ambiental como educação política como sendo:

questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica, em relação aos discursos e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (REIGOTA, 2014, p. 15).

A educação ambiental concebida como educação política está profundamente relacionada com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, sobretudo, no tocante a relação ser humano-mundo. Para Freire (2015), a educação é um processo que se realiza no contato do homem com o mundo vivenciado, e o conhecimento que nasce dessa relação dialógica é o conhecimento crítico, porque foi concebido a partir da práxis, e implica em um ato constante de conhecer a realidade e posicionar-se frente a ela, assim, os homens se descobrem como seres históricos. Sem respeitar essa identidade, nem autonomia, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significados. O autor ainda ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual, a teoria pode virar apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada.

Do ponto de vista da educação ambiental, a contribuição freireana se dá a partir da concepção de mundo como lugar da existência das relações, das interdependências, tanto entre os seres humanos, como destes com o mundo. Nessa concepção, a reflexão sobre a relação ser humano-mundo é basilar para uma educação voltada ao meio ambiente, pois permite a problematização das questões socioambientais provocadas pela intervenção humana no mundo.

---

<sup>5</sup> Esta corrente da Educação Ambiental propõe a gestão ambiental como forma de garantir que os recursos naturais, em quantidade e qualidade, sejam conservados. A educação que visa desenvolver habilidades, comportamentos para a conservação, como a adoção da política dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), por exemplo (SAUVÉ, 2005).

Para tanto, é necessário romper com a visão simplista, fragmentada, imediatista na interpretação dos problemas socioambientais, evitando assim, conclusões apressadas, acrítica da realidade. Neste sentido, o professor, como condutor do processo educativo, deve dotar suas práticas de intencionalidades e estabelecer uma relação dialógica de construção do conhecimento com o aluno, através de uma leitura da palavra e de mundo que problematize a realidade espacial, levando-os a pensar criticamente sobre os problemas socioambientais que os afetam; contribuindo para formação cidadã dos sujeitos-alunos socialmente críticos e engajados na transformação do contexto e da realidade onde vivem.

A construção de um novo paradigma com base na visão sistêmica (holismo), em que integra homem e natureza, exige do profissional docente a desconstrução da visão simplista sobre os problemas socioambientais que afetam a humanidade, suplantando a dicotomia dominador (homem) e dominado (natureza). Neste significado, Charlot e Silva afirmam que alguns discursos trazem a impressão de que atualmente homem e natureza são inimigos, “não podendo um deles sobreviver se o outro não morrer ou não se debilitar” (2005, p. 65). Guimarães (1995), adverte que a radicalização do pensamento em torno da relação homem-natureza, o qual defende que seria melhor o homem deixar de existir, é tão simplista e fragmentado quanto o pensamento antropocêntrico que o coloca como “ser superior”, que domina a natureza estando acima dela.

Pensar o mundo enquanto sistemas abertos e organizados é condição primordial para a nossa sobrevivência (DUVOISIN, 2002). Nesta acepção, a visão holística não significa pensar o sistema mundo como sendo a soma de seus elementos (partes), mas principalmente, identificar as interconexões e os objetivos desse sistema. Assim, a educação em geral, e a educação ambiental em particular, ao abordar as questões ecológicas que afetam a sociedade contemporânea, terão que se ocupar de questões que têm origem local, mas que podem e em muitos casos têm repercussões planetárias (BARCELOS, 2012, p.88). Para isso, é fundamental que o processo educativo, através das práticas pedagógicas, contemple as especificidades de cada local, e ao intervir nas questões ecológicas, considere-as no seu contexto histórico, socioeconômico, político, cultural e religioso de cada sociedade. Para Guimarães, a Educação Ambiental:

se realizará de forma diferenciada em cada meio para que se adapte às respectivas realidades, trabalhando com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, aos aspectos

psicológicos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade. Entretanto, deve-se procurar compreender e atuar simultaneamente sobre a dinâmica global; ou seja, as relações que aquele ecossistema local realiza com os ecossistemas vizinhos e com o planeta Terra como um todo, e também as relações políticas e econômicas daquele local com o exterior, para que não haja uma alienação e um estreitamento de visão que levam a resultados poucos significativos; ou seja, agir consciente da globalidade existente em cada local (GUIMARÃES, 1995, p. 37).

Neste sentido, a educação ambiental vem sendo teoricamente construída a partir da problematização da relação do ser humano com o meio ambiente, da sociedade com a natureza, e das sociedades entre si, e na sua complexidade, apresenta-se como possibilidade de religar a natureza e a cultura, a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto. Para Tristão (2008, p. 25), “[...] a educação ambiental desponta como possibilidade de reencantamento, abre possibilidades de novos conhecimentos, de introdução de novas metáforas pela sua condição de diálogo e de convergência de várias áreas do saber”. A educação ambiental emerge da necessidade fundante de um novo paradigma cultural que requer a internalização de uma dimensão ambiental por meio de uma abordagem interdisciplinar, para integrar o conhecimento em vias de atingir um desenvolvimento ético, cultural e social do ser humano. Para alcançar essa meta, são necessárias práticas cotidianas efetivas, e ações coordenadas locais/globais (TRISTÃO, 2008).

Contudo, a autora lembra que os discursos em torno da educação ambiental, principalmente os oficiais, acabam ressignificando o conhecimento sobre a questão ambiental por meio de metodologias impositivas, estruturadas, e linguagem imperativas, que em nada rompe com a racionalidade científica vigente. Termos como “conscientização” estão muito associados à ideia que as pessoas têm de educação ambiental, o que indica que o conhecimento se reduz à mente, à razão, desconsiderando, muitas vezes, a própria vivência e experiência humana. Esse reducionismo da dimensão ambiental na educação escolar, é um desafio à viabilização e legitimação da educação ambiental (TRISTÃO, 2008). E acrescenta que:

as forças que constituem a própria educação ambiental não são coesas, sendo com frequência atravessadas em seu discurso formal por bases que legitimam a racionalidade teórica e instrumental que controla, constrói e destrói o meio ambiente. Por consequência, essas versões são compartilhadas pelos discursos oficiais ou institucionalizados (TRISTÃO, 2008, p. 26).

Como discurso institucionalizado nos meios oficiais, é preciso salientar que a educação ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidade de ensino, conforme Art. 2º da Lei nº 9.795/99. Para tanto, a referida lei prevê que as atividades vinculadas a PNEA na educação escolar, dar-se-ão mediante a capacitação de recursos humanos, voltada para a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores<sup>6</sup> de todos os níveis e modalidades de ensino (Art. 8º). Deste modo, como enfatiza Araujo (*In* CRUZ, 2008), os espaços acadêmicos responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, não deve assumir a posição de transmissor de conhecimento puramente científico, mas considerar as questões socioambientais presentes no cotidiano, importantes para compreender a realidade e situar-se enquanto instituição ciente da sua função social. Contudo, cabe indagar sobre que discurso ambiental tem sido construído/absorvido e disseminado nos ambientes formais de educação? E que saberes ambientais vêm sendo legitimados pelas políticas de formação de professores?

Estas não são perguntas simples, exigindo para suas respostas um levantamento e acompanhamento sistemático das pesquisas sobre o estado da arte da educação ambiental no Brasil, traçando o perfil, e apontando as tendências e perspectivas deste campo do saber. Isso demanda um estudo posterior.

Por ora, nos conteremos em estudar as motivações que aproximam o profissional docente dos cursos de formação e educação ambiental, e sua efetividade na prática pedagógica ao correlacionar os saberes apreendidos nestes cursos. Para isso, é imprescindível apresentar os contextos das discussões em que o professor emerge como profissional, para o situarmos como sujeito que possui o comando da sua profissionalização, ou seja a construção da sua identidade.

---

<sup>6</sup> Embora a categoria em análise seja a de docente enquanto profissional, a Política Nacional de Educação Ambiental traz a categoria “educador”, uma concepção da filosofia da educação Freireana, estando em desacordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, que insere a terminologia profissionais docentes, em conformidade com o Art. 67.

## 2 O DISCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissão enquanto objeto de estudo passou a ter respaldo no campo sociológico a partir da necessidade de distinção entre as artes liberais e artes mecânicas, surgindo, portanto, uma oposição entre profissão (esforço intelectual) e ofício (que demanda esforço físico). De acordo com Dubar (2005), desde o surgimento da Sociologia, as profissões tem sido objeto de interesse de estudiosos, como Le Play, Tonnies, Durkheim e Max Weber, buscando em suas análises estabelecer a relação dos homens com o trabalho e a comunidade. Contudo, há que se considerar que os estudos foram dominados pelos defensores da corrente funcionalista<sup>7</sup> americana no final da década de 30 do século passado, cuja pretensão no estudo das profissões era “[...] demonstrar o valor social das profissões a partir das funções que as profissões tinham para com todo sistema social” (ANGELIN, 2010, p. 03).

Entre os funcionalistas americanos de destaque está Parsons, para o qual “[...] o profissional é um especialista técnico em virtude do seu domínio tanto da tradição, quanto das habilidades necessárias à sua aplicação” (PARSONS *apud* ANGELIN, 2010, p. 04). Neste sentido, o que os sociólogos funcionalistas pretendiam era distinguir, a partir de uma lista de critérios, a profissão da ocupação, porém, sem levar em consideração a perspectiva histórica, e sem fazer os recortes culturais necessários.

As discussões iniciais sobre a profissionalização da docência se apresentaram desafiadoras, sobretudo, do ponto de vista teórico-conceitual, uma vez que era preciso caracterizar a partir de critérios específicos a figura do profissional, distinguindo profissão e ocupação. Charlot e Bautier (1991, *apud* RAMALHO, 2004) distinguem o profissional do empirista, do homem da ciência, do militante/voluntário, do burocrata, ao elencar algumas características para o profissional:

- base de conhecimentos;
- prática na situação;
- capacidade para demonstrar seus conhecimentos, seu saber-fazer e seus atos;
- autonomia e responsabilidade no exercício de suas competências;
- adesão às representações e às normas coletivas da identidade profissional;

---

<sup>7</sup> A corrente funcionalista da sociologia comteana está voltada para a explicação da ordem e da regulação social, na qual a sociedade é vista como um organismo em que cada parte tem uma função específica e contribui para o funcionamento do todo (CABRAL, 2004).

- pertencer a um coletivo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização e legitimação.

A partir das últimas duas décadas do século XX, a profissionalização da docência tem sido um dos temas que vem ganhando abrangência no campo educacional, cujos discursos e até controvérsias em torno dessa temática tem ganhado diferentes abordagens, o que está diretamente relacionado com a plasticidade com que a educação escolar, e consequentemente tudo que é inerente a ela, se caracteriza face aos contextos políticos, econômicos, culturais e pelos quais passam a sociedade. A história da educação, nas mais diversas sociedades, não é paralela à história dos povos. Não obstante, Flores destaca que:

a análise do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo dos tempos) requer não só a compreensão do trabalho dos professores e do modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), como também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve, dados que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado (FLORES, 2014, p. 856).

Uma discussão mais aprofundada sobre a trajetória da profissionalização docente no Brasil, amplia o campo discursivo ao considerar outras perspectivas de análise que não apenas a própria leitura do docente acerca de sua profissão. Assim, é válido o entendimento de que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional do professor não é apenas pessoal, pois inclui-se no processo o papel da categoria organizada em sindicatos na busca pelo reconhecimento e valorização frente a sua atuação profissional, o papel do Estado na proposição de leis e efetivação de políticas públicas que dizem respeito à profissão de professor, e as instituições acadêmicas como *locus* de formação inicial e continuada, além da própria escola onde ele atua. Assim, para Libâneo, discutir sobre profissionalização significa:

refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as relações que se estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País (LIBÂNEO *et al*, 2003, p. 276).

Necessariamente, a profissão de professor tem buscado, ao longo dos tempos, construir sua identidade como prática social, com caráter dinâmico, capaz de transformar-se e adquirir novas características para atender às demandas da sociedade. Assim, a profissão tem se modificado a partir da leitura crítica que os próprios docentes fazem da mesma frente às realidades sociais em dado contexto e momentos históricos (PIMENTA, 1999). Ainda para a autora, a identidade profissional se constrói a partir de diversas motivações, entre as quais destaco a significação social da profissão e a revisão constantes destes significados; do confronto entre teoria e prática; pelo significado que cada professor dá à atividade docente no seu cotidiano, do sentido que tem em sua vida o ser professor; e também da sua relação com outros profissionais, nas escolas, associações sindicais e outros grupos.

Para Vicentini e Lugli (2009), tendo como base a análise desenvolvida por Nóvoa (1986) acerca da profissionalização do magistério, a criação de entidades representativas (associações ou sindicatos) da categoria, configura um dos pilares na estruturação do espaço profissional, pois reúne condições importantes para produzir e dimensionar a profissão docente, entre as quais a possibilidade de se manifestar em relação ao seu trabalho (os saberes, as práticas e os valores inerentes a eles), bem como sobre a organização dos sistemas de ensino em que são estabelecidas as condições para o exercício da profissão. Neste sentido, Silva afirma que:

o desenvolvimento nos educadores da consciência da dimensão de trabalho que sua atividade educativa possui é um dos momentos de verdadeiro salto qualitativo. O desenvolvimento das condições objetivas históricas do processo de produção e das forças produtivas levou o educador não só a repensar a educação e sua função no interior desse processo, como o levou a se compreender como inserido nele. Sua consciência se modifica, e um novo horizonte se abre para a sua atuação (SILVA, 1992, p. 55).

De acordo Libâneo *et al* (2003), a organização dos profissionais da educação e do ensino ocorre inicialmente por meio do associativismo, tendo a década de 70 (pleno regime militar) como o momento histórico de maior incidência do movimento, inclusive registrando as primeiras greves de professores contra o regime instalado. Nesta década, foram criadas a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A organização sindical de servidores públicos somente foi permitida a partir da Constituição Federal de 1988, quando as associações de professores



foram transformadas em sindicatos, e incorporou outras categorias de profissionais da educação unificando-se, em 1989, numa mesma entidade federativa, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). As discussões sobre formação docente no Brasil no âmbito das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), deram origem ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que passou a coordenar e socializar o debate. O referido Comitê, obteve autonomia em 1983, e constituiu a Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação de Educador (CONARCFE), que se transformaria em 1990 na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com grande relevância para discussão sobre a formação de professores no Brasil (LIBÂNEO et al, 2003).

A partir da década de 80, os movimentos de reforma da Educação Básica, que se inicia no Canadá e nos Estados Unidos, atingem a Europa, e chega à América Latina, colocava em discussão a busca pela melhoria da qualidade da educação, trazendo para o centro das discussões a figura do professor e os saberes necessários ao exercício da docência. O movimento iniciado na década de 80 em favor da profissionalização, tem como objetivo, segundo Tardif “[...] fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão na sua integralidade” (2013, p. 561). Assim, a discussão sobre a profissionalização docente tem como pano de fundo a busca pela afirmação e significação do *status* de profissional aos profissionais da educação, pois embora seja unânime as declarações sobre a importância e o papel do professor na sociedade, devido a missão que lhes é incumbida, os docentes ainda não gozam de um *status* social elevado.

Essa temática começa a ganhar destaque na política educacional de vários países, e passando a compor a agenda política e econômica da América Latina e de organismos internacionais. Prova disto, é a publicação do documento *Educación y conocimiento: eje la transformación productiva con equidad* (1992) pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), referendado na ocasião da V Reunião do *Poryecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC) promovida pela ORELAC<sup>8</sup>, o qual traz a educação como questão central para a modernização dos países e para a competitividade na economia globalizada. O documento alertava ainda para a necessidade de superar a desvalorização social e econômica dos professores mediante a inclusão de políticas de Estado voltadas à profissionalização docente (FLORES, 2014).

---

<sup>8</sup> Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe.

No Brasil, a temática entra no rol das pesquisas realizadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação (*Stricto Sensu*), sobretudo a partir da década de 90, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), que institui o conceito de “profissionais da educação” para designar professores e especialistas em educação (SHIROMA, 2004). No entanto, ao sugerir que os profissionais da educação são professores licenciados e no exercício da função, ou os que ocupam cargos administrativos, a LDB exclui os que desempenham outras funções como limpeza, preparação de merenda escolar, secretários, vigilância e pessoal de apoio (LIBÂNEO, 2003). Abicalil (1997) descreve que a CNTE considera que “[...] os profissionais da educação são todos aqueles que atuam dentro do ambiente da educação escolar. [...] A formação e a identidade profissional têm de estar colocadas num referencial coletivo, que é o trabalho da e na escola” (*In* LIBÂNEO, 2003, p. 277).

O Estado intervém na constituição do professor enquanto profissional. Desde que substituiu a tutela da igreja sobre a educação escolar, o Estado exerce o controle da ação docente: centralizando o ensino e funcionarizando o professorado. As reformas educacionais, geralmente inspirada nas políticas internacionais, muitas vezes não preconizam a participação dos professores em seu processo, centralizando as decisões e acentuando “[...] a separação entre atores e ‘decididores’, fazendo com que a tutela político-estatal prolongue a tutela científico-curricular” (NARVAES, 2004, p. 37). A questão da formação de professores e a profissão docente tem sido uma tendência nas reformas educacionais, porém o “[...] formato que o Estado vem dando a essa política de formação é de regulação-avaliação do trabalho do professor” (NÓVOA, 1995, p. 22). Esse viés é identificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), no Art. 67, quando prevê a avaliação de desempenho para progressão funcional do docente.

Os aspectos legais que compõem a LDB, são verdadeiras conquistas no tocante as políticas públicas educacionais do país. Os princípios e diretrizes estabelecidos comungam a democratização da educação, fortalecimento da escola pública, a qualidade do ensino, e a formação, valorização e profissionalização docente. Por outro lado, coloca um enorme desafio para o Estado, pois as políticas de valorização e profissionalização perpassam pela “[...] formação continuada e em serviço, condições de trabalho, planos e cargos de carreira, ingresso por concurso público e remuneração condigna” (PORTO, 2014, p. 150).

A propósito, o Art. 67 da LDB 9.394/96 estabelece que a promoção e a valorização dos profissionais de educação, devem ser garantidas pelos estatutos e planos de carreira

mediante a: ingresso por meio de concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com direito a licença para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada em titulação ou avaliação de desempenho; período reservado para planejamento e avaliação incluído na carga horária; e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996). Para Libâneo; Oliveira e Toschi, “[...] a existência de uma carreira constitui condição necessária para garantia da profissionalização dos que atuam no ensino” (2003, p. 278). Além disso é fundamental que os sistemas de ensino ao elaborarem os planos de carreiras destes profissionais, ouçam a categoria, por meio de seus sindicatos e associações, buscando minimizar os conflitos que certamente aparecerão.

Apesar de a lei assinalar uma preocupação quanto ao docente e sua profissionalização, concretamente a política educacional não tem evitado que esses profissionais ainda enfrentem problemas que caracterizaram a sua atuação no século passado, como os salários aviltantes, péssimas condições de trabalho e desprestígio social, afastando o interesse da juventude pela profissão docente.

## **2.1 Dimensões da profissionalização docente**

As críticas aos processos de formação de professores, desencadeou a partir dos anos 80 do século XX, um movimento em favor da profissionalização do ensino, reclamando um novo modelo educacional mediante políticas públicas de Estado, em que passasse a considerar o professor como profissional. É nesse contexto que começam a surgir, no Brasil, as pesquisas no campo da formação de professor, com contribuições da literatura internacional, especialmente os estudos dos canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier.

No cenário brasileiro atual, um dos expoentes dessa temática é a Professora Betânia Leite Ramalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que no âmbito do *Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente*, criado em 1995, tem recebido a colaboração de outros estudiosos como a do Professor Isauro Beltran Nuñez. Ambos comungam do pensamento de Gauthier, e tem suscitando o debate e a produção sobre a formação e profissionalização docente, criando uma rede de parcerias.

O processo de profissionalização atinge a formação docente e representa uma mudança de paradigma, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico que executa o planejamento elaborado

por especialistas, para um “paradigma emergente”, no qual o professor se assume como produtor de sua identidade profissional (RAMALHO; GAUTHIER; NUÑES, 2004). Para os autores, o professor deve ser considerado como sujeito ativo no processo de profissionalização e sua identidade deve ser construída a partir das atividades e conceitos que desenvolve em perspectivas sociais, afetivas, culturais e históricas.

A profissão docente enquanto objeto de estudo na área da educação, vem ganhando novos contornos, sobretudo nas últimas décadas, sendo apresentado por meio de diferentes concepções, características e dimensões. Puentes (2005, *apud* PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 171) destaca que:

os assuntos mais discutidos dentro da temática da reivindicação do *status* profissional dos professores, têm sido: 1) a conceitualização da profissionalização docente; 2) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; 3) as etapas na profissionalização; 4) as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; 5) os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; 6) os problemas que afetam a profissionalização, além de outros.

O termo profissão possui significados diferentes, considerado os diferentes contextos, países, referências teóricas, etc., sendo difícil sua definição. De modo geral pode-se definir a profissionalização “[...] como o processo no qual uma ocupação organizada, [...] obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho” (RAMALHO; CARVALHO, 1994. *apud* RAMALHO, 2004, p. 39).

Do mesmo modo, conceituar profissão docente não se constitui tarefa fácil, uma vez que estão imbricados diversos fatores de natureza intelectual, social, política, e problemas relacionados à atividade do professor. Para Imbernón, compreender o professor como um profissional

implica em considerar o professor como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas* (destaque do autor), situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Em conformidade com esta definição, a profissionalização compreende um processo de construção coletiva das características profissionais que caminha na perspectiva do desenvolvimento profissional, fundamentado na prática, na mobilização de conhecimentos especializados, e aprimoramento de competências, que se relacionam para um melhor desempenho da função (RAMALHO, *et. al.* 2004).

Outra perspectiva de abordagem que nos auxilia na compreensão do conceito de profissionalização docente, é aquela que trata das dimensões da profissionalização, ou os aspectos integrantes desse processo. Nesse contexto, Ramalho, Gauthier e Nuñez (2004) afirmam que na construção da identidade profissional do docente, há um processo interno ao sujeito - a profissionalidade, que é relativo ao conhecimento, saberes, técnicas e competências necessárias à sua atividade; e um processo externo ao sujeito - o profissionismo, voltado a dimensão ética dos valores e normas, das relações no grupo profissional, a autonomia, jurisdição, poder e autoridade, dever ser, e o compromisso com os fins da educação, além da valorização.

De acordo com Ramalho (2004), estes aspectos internos e externos da profissionalização constituem a dialeticidade da construção de uma identidade profissional. Embora sejam dois campos conceituais bem delimitados, na prática eles se articulam, pois de nada adianta o docente dominar o saber específico de uma determinada área, as teorias da aprendizagem e conhecer diversas metodologias de ensino, se ele não tiver um espaço de atuação para reivindicar um *status* profissional. Assim, ser profissional “[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (SCHÖN, 1992; 1998 *apud* IMBERNÓN, 2011). Para isso, faz necessária a formalização da prática, para definir o conjunto de saberes que são próprios a este profissional, e que caracteriza o grupo.

Deste modo, o *status* de profissão à docência não é atribuído cientificamente, apesar de as pesquisas se interessarem pelo ambiente de trabalho dos docentes e todo o contexto de sua prática, e sim conferido pelo contexto e pelo conceito popular, ou seja, pelo reconhecimento de seu valor e a necessidade de seu trabalho. Portanto, se considerarmos a docência como profissão, não será para assumir privilégios, mas para que os saberes operados pelo docente no exercício da profissão possam contribuir para libertar os sujeitos da dependência do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011).

Neste contexto, Ramalho lembra que “[...] não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências para tal” (2004, p. 54). O desafio para os novos profissionais consiste em adquirir novos conhecimentos e competências que se efetivem como mudanças em suas práticas pedagógicas, porém para que isso ocorra é preciso que o docente tome consciência profissional, no sentido de assumir sua prática educativa como um ato coletivo e profissional, reconhecendo-se como trabalhador produtivo do ensino, identificando-se com a luta dos trabalhadores da produção (SILVA, 1992).

Ainda de acordo com Silva (1992), desenvolver uma consciência profissional perpassa pela superação de alguns perigos, como ficar preso ao modelo tecnicista da profissão, tornando-se um mero executor de tarefas. Neste sentido, distingue-se a tarefa educativa como ofício, pautada no exercício da função, ou como profissão, alinhado ao compromisso do indivíduo com a sociedade. Silva afirma que:

a maior tentação a vencer é a descaracterização profissional do educador em seu sentido social provocada pelo insistente reclamo de uma perspectiva abstrata e liberal [...]. Há assim, nessa educação, uma dificuldade em assimilar o conflito, a luta de classes, como valor de educação, e, por isso mesmo, em tomar o seu sentido político em sua prática histórica de conflito. O compromisso profissional é um compromisso de classe (SILVA, 1992, p. 61).

Assim, o desenvolvimento de uma consciência profissional é um processo que tem seu ponto de partida na formação de professores, uma vez que ser profissional requer, como já dissemos, uma mobilização de conhecimentos especializados, e uma troca permanente dos saberes adquiridos nas diversas relações (políticas, econômicas e sociais) que envolvem à atividade. Pois, é proeminente a compreensão dos aspectos históricos da formação de professores, no escopo de (re)constituir o processo do ser professor até o seu reconhecimento social e a legitimação do Estado como profissional.

## **2.2 Breve histórico sobre a formação de professores**

Ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita correspondendo a construção da docência, como professor leigo, técnico e profissional. A discussão acerca da construção do professor como um profissional na historiografia da educação brasileira revisita

as diferentes nuances da formação de professores no âmbito das instituições que a promovem (Escola Normal, Institutos de Educação, Faculdades), mesmo já considerado aqui que o desenvolvimento profissional do docente não se restringe a institucionalização.

A narrativa sobre a profissionalização docente é concebida aqui como um discurso, que, embora todo discurso tenha a pretensão de se afirmar como “verdade”, este como qualquer outro é passível de ser questionado e confrontado. Os discursos são construídos num campo específico com base nas características sociais e num dado contexto histórico. Para Foucault (2001), todo discurso contém procedimentos de seleção e exclusão que estabelecem os limites do permitido e do proibido, do que é aceito e rejeitado, do que é considerado verdadeiro ou falso numa certa configuração histórico-cultural.

A modernidade engendrada pelos ideais da Revolução Francesa (1789-1795), implicou em diversas mudanças sociais e políticas, produzindo uma mudança radical na tradição escolar-educativa, incidindo sobre a escola e o professor uma nova postura. Para Cambi (1999, p. 365), os fundamentos da escola contemporânea, de “[...] caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programa e livros de texto” tem sua origem na França, entre a Revolução e o Império, e passa a ser um modelo para toda Europa. Ao reclamar o modelo tradicional, a escola passa a ocupar um papel inovador na educação, até então muito restrito à família.

O novo contexto em que é colocado a educação e o ensino, implica em uma discussão sobre a formação de professores, evidenciando os problemas na construção de um modelo de formação profissional, tendo em vista a persistência de modelos baseados na tradição e imitação. Sobre isso, Lourenço Filho afirma que havia uma compreensão de que para ensinar bastava saber sobre o que se ia ser ensinado. Assim, “[...] o mestre devia aprender a ensinar *vendo ensinar*, por mestres mais experientes no tratar grupos de crianças” (grifo do autor) (2001, p. 32). Para o autor, as concepções de educação e ensino tal qual conhecemos hoje, só surgiram nos últimos três séculos, quando do entendimento da educação popular como função pública. Assim, houve a instalação na França da Escola Normal Superior (1794)<sup>9</sup>, para formar professores leigos, a cargo do Estado; a criação em Leipzig, na Alemanha, da primeira escola oficial para a formação de mestres (1809)<sup>10</sup>; Na Inglaterra, a urgente necessidade de

---

<sup>9</sup> O movimento francês concebe a Escola Normal como aquela em que o futuro professor é preparado através do empirismo (aprender com exemplos de docentes experientes). Esta concepção tem sua origem em La Salle, França (1685) (LOURENÇO FILHO, 2001).

<sup>10</sup> Organizada por Carlos Augusto Zeller, tendo como referência as ideias de Pestalozzi. Este por sua vez, seguidor de Rousseau, pregava a necessidade “de fundar a educação no conhecimento da natureza do homem

preparação de mestres, fez criar as escolas normais “lancasterianas”<sup>11</sup>, que perdurou até meados do século passado.

As reformas adotadas pelo ministro de Portugal, o marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), para recuperar a economia e torná-la competitiva, atingiu também a educação. Influenciado pelos ideais iluministas que toma corpo no século XVIII, o déspota esclarecido pensava a educação como instrumento para modernizar a cultura portuguesa. Neste sentido, rompia-se com a educação organizada pela ordem dos jesuítas (em Portugal e nas colônias, inclusive no Brasil), que era financiada pelo Estado, mas que atendia aos interesses do clero, e instaura uma educação financiada pelo e para o Estado (RIBEIRO, 2005; ROMANELLI, 2006). O Alvará régio de 28 de junho 1759 determinava, entre outros, a prestação de exames para todos os professores, embora exigia-se “[...] apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente”, além de que conhecesse aquilo que deveria ensinar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). Assim, leigos eram introduzidos no ensino. Contudo, considera-se que neste período surge os primeiros esboços de um ensino público.

Desde o período colonial até o período do Brasil Império, nada havia sido feito em termos de formação de docentes. Até então, os professores eram preparados pelo modelo “artesanal”, ou seja, de forma exclusivamente prática, onde um futuro professor aprendia o ofício da docência observando a prática de um professor experiente, método denominado de “professor adjunto” (VICENTINI; LUGLI, 2009). Ademais, a Lei Geral de Ensino, promulgada em 15 de outubro de 1827, consagra a instituição do ensino pelo método Lancaster (ensino mútuo), e em seu art. 5º, dispõe que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino deveriam instruir-se em curto prazo e à custa de seus próprios ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p. 63). Os poucos resultados do governo central sobre o ensino de primeiras letras e a formação docente, corroboraram com o movimento descentralista, provocando uma reforma constitucional – o Ato Adicional de 1834. Com a descentralização, cada província passava a ter autonomia para legislar, entre outras questões, sobre a instrução pública primária e secundária, a criação de estabelecimentos, e a promovê-la (FREITAS, 2003).

---

[...]”. O movimento alemão busca fundamentos científicos para a educação, sobretudo na psicologia, e tem como expoente o filósofo Herbart (LOURENÇO FILHO, 2001).

<sup>11</sup> Idealizada por José Lancaster e André Bell, as escolas normais de método Lancaster constituíam um sistema de “monitores”, pelo qual um só professor poderia ensinar a centenas de pessoas, como num sistema de produção em massa (LOURENÇO FILHO, 2001).



Nesse contexto, surgem as primeiras escolas normais no Brasil, visando uma melhoria na preparação do pessoal docente. A primeira delas foi criada em Niterói, na província do Rio de Janeiro, em 1835. A experiência se repetiu com a criação de instituições semelhantes em outras províncias, como por exemplo na Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Pernambuco e Piauí (1864), Alagoas (1864), e Sergipe (1870) (FREITAS, 2003). Essas escolas eram mantidas pelas províncias, e devido à escassez de verbas, apresentavam dificuldades operacionais, inclusive com fechamentos e reaberturas sucessivas, como a Escola Normal de São Paulo, por exemplo (TANURI, 2000).

A formação do docente, portanto, passaria ser pelas escolas normais, embora os métodos empíricos de formação, como o sistema de “professores adjuntos”, tivessem a preferência por ser mais econômico para o Estado, e suficiente para atender uma população que não dava a devida importância a formação ofertada pelas escolas (VILELLA, 2005 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009). Outrossim, as condições de entrada na profissão não estimulavam a procura pelo curso normal, já o que o diploma não era obrigatório para ser nomeado como mestre de primeiras letras. O curso inicialmente destinado exclusivamente para o sexo masculino, não atraía muitas pessoas, sobretudo pela desvalorização social e financeira da profissão de docente. Para Tanuri (2000, p. 65), “[...] pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”. As escolas normais minguiaram em todo país. Tratou-se mais de um ensaio no sentido de ampliar os conhecimentos educacionais do que uma política de Estado.

De acordo com Tanuri (2000), as transformações políticas, culturais e ideológicas que marcaram as duas décadas do fim do Império, incidiram sobre a educação, criando um ideário de que “um país é o que a sua educação o faz ser”, ou seja, atribuía à educação uma importância até então relegada. Essa nova ideologia implicava na disseminação e popularização do ensino, o que esbarraria no problema da formação de professores. É nesse contexto que as escolas normais iniciam um novo ciclo de valorização e aceitação, com introdução de um currículo minimamente sistematizado, e a abertura para o sexo feminino, logrando algum êxito.

A constituição da Primeira República (1891), embora considerada “[...] decisiva para a disseminação de escolas como instituições necessárias de ensino” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 37-38), em nada mudaria a competência para legislar sobre o ensino normal,

permanecendo descentralizada, a cargo dos estados e municípios, o que impossibilitava a inexistência de um modelo único de formação de professores. Assim, os professores que lecionavam nas escolas normais, “[...] de modo geral, eram profissionais de ‘notório saber’ (autodidatas), muitas vezes com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo em Medicina e em Direito” (*Idem Ibidem*). Porém, mesmo com a ausência do governo central na organização e financiamento da educação popular, alguns avanços foram registrados nas escolas de formação de professores ao sabor dos seus pensadores/reformadores dos próprios sistemas nos estados.

Existia, portanto, um sistema dual de formação de professores primários, dada a necessidade de suprir a demanda por professores minimamente preparados. Assim, além das escolas normais, consideradas de nível mais elevado devido ao currículo extenso e professores especialistas para cada disciplina, existiam ainda o Curso Primário Complementar, ao qual foi transformado em curso de formação de professores, acrescentado um ano de prática de ensino ao seu final. Isso fez surgir outra categoria de docente: os complementaristas, que se integrava aos normalistas, aos leigos, e aos mestres-escola remanescentes do Império (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 41).

Nesse contexto, um grupo de pensadores da educação, inspirados na tendência Escola Nova<sup>12</sup> propunha a organização da educação no país por meio de um sistema nacional de ensino, centralizando a responsabilidade pela educação ao governo central, garantindo a expansão da escola pública e o direito de todos à educação.

De acordo com Tanuri (2000), no final da década de 20 as escolas normais haviam elevado o nível de seus estudos e ampliado a duração, de forma a se articular com o ensino secundário, alargando a formação profissional. Porém, fato importante ocorre na década de 30 com a criação dos cursos superiores (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) para formação de professores, especificamente com a criação da Universidade de São Paulo (1934), seguida da Universidade do Distrito Federal (1935) criada por Anísio Teixeira. O curso de Pedagogia fora criado em 1939, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da

---

<sup>12</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressivista, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no final do século XIX na Europa e na América do Norte (o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, é o grande nome desse movimento). No Brasil, essa tendência chegou através de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas.

Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), com a finalidade de formar licenciados para atuar nos cursos normais, e bacharéis, para nos cursos técnicos de educação.

A Constituição do Estado Novo (1937), período ditatorial de Vargas, estabelecia que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país e, em consequência disso, a formação de professores passaria a responder em um sistema único, superando as dualidades regionais. Essas mudanças, contudo, só viriam com a Lei Orgânica de Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8,530, de 02-01-1946), que centralizou o Ensino Normal, adotando um currículo predominantemente de cultura geral, e poucos elementos que atendiam às peculiaridades regionais. Deste modo, “[...] essa centralização, ainda que excessiva, da organização do Ensino Normal foi o que permitiu que os diplomas dos professores primários passassem a ter validade nacional” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 42). Para Tanuri (2000) a Lei Orgânica do Ensino Normal não trouxe grandes mudanças, a não ser estabelecer um modelo de Ensino Normal que já ocorria em vários estados, mas que não acabaria com as dualidades na formação de professores. Em todo o Brasil, somente São Paulo, Sergipe, Alagoas, Amazonas e o Distrito Federal adotaram o Curso Normal como única forma de preparar professores primários.

Meses depois da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi a provada a Constituição de 1946, buscando construir um novo momento político do país, pautado nos princípios democráticos. No aspecto educacional, retoma uma orientação descentralista e liberal contida na Carta de 1934, ao atribuir aos estados e ao Distrito Federal a competência pela organização dos seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Contudo, a maioria dos estados brasileiros adotaram a Lei Orgânica de Ensino Normal como modelo oficial, considerado o seu caráter estruturante, para reorganizarem suas escolas normais (TANURI, 2000).

A reorganização das escolas normais pelos estados de acordo com a Lei Orgânica, ocorria concomitantemente com a expansão das mesmas, tendo crescimento considerável na década de 1950, com a presença majoritária de escolas particulares, que não eram submetidas ao controle e à fiscalização do Estado, o que colocava em suspeição a qualidade do ensino ofertado. Além disso, as alterações no currículo descaracterizaram a preparação dos normalistas, passando de um curso exclusivo à formação profissional, com conhecimento especializado, para um curso secundário de formação geral, com algumas disciplinas de formação específica (TANURI, 2000).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/1961) suplantou a Lei Orgânica, e passou a ser a legislação organizadora da educação. Porém, a LDB de 61 não trouxe mudanças expressivas para o Ensino Normal, a não ser a flexibilização curricular que permitia que as escolas normais nos estados pudessem alterar o currículo, e a fixação de padrões mínimos de duração de estudos para os dois cursos (ginasial, com duração de quatro séries, e colegial, com três séries no mínimo) (TANURI, 2000).

A Lei 4.024/61 estabelecia, em seu art. 52, que “[...] o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário”, e que “[...] a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (art. 59). Fato é que na década de 60, o Ensino Normal apresentava um crescente desprestígio tendo em vista o desinteresse dos egressos pelo exercício do magistério, e um dos fatores apontados era a ampliação da possibilidade de formação em nível superior, além das deficiências na preparação para o exercício profissional a ele elencadas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

As reformas implementadas no regime militar (1964-1986) alteram a LDB de 61 no que se refere ao ensino superior (Lei nº 5540/68) e ao ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). A reforma universitária de 68, reorganizou as instituições educacionais brasileiras como avanços significativos para a qualificação de professores, com a ampliação do acesso a cursos superiores, e a criação dos cursos de pós-graduação. Por outro lado, foi um período bastante conturbado, pois o regime ditatorial perseguiu professores, forçava a aposentadoria compulsória, e o controle do currículo e dos programas de disciplinas (RIBEIRO, 2005).

Quanto a reforma do ensino do primeiro e segundo graus, implicou na extinção do Ensino Normal Primário ou Complementar, ainda existente para a formação de professores do primário, pois de acordo com a nova lei, todos os cursos profissionalizantes deveriam ser ofertados em nível de segundo grau (colegial), reduzindo, portanto, o espaço para as disciplinas específicas. Assim, de acordo com Tanuri (2000, p. 80), a escola normal “[...] perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau”. A Escola Normal passaria ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), e a formação de especialistas e professores para nessa modalidade passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. A propósito, o curso de Pedagogia passaria por mudanças a partir dos anos 80, de modo a

preparar também professores para as séries iniciais, o que já ocorria, porém, sem a devida instrumentação.

Os vastos problemas relacionados à formação de professores neste período, implicavam na falta de professores preparados para assumir a docência, o que provocava a absorção de professores minimamente preparados para atuarem em diferentes níveis e áreas, através da flexibilização das leis educacionais vigentes. Neste sentido, também foram vários os esforços para garantir que houvesse professores com algum tipo de preparo em todo país. Porém, como afirma Tanuri (2000, p. 85), “[...] apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente”. Os insucessos da formação de professores decorrem da falta de ações governamentais no tocante à carreira e à remuneração do professor, refletindo na desvalorização social da profissão docente, e consequentemente na qualidade do ensino (TANURI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), estabelece que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Art. 62). Conforme a lei, os Institutos Superiores de Educação (ISE), deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Art. 63). No entanto, a lei permite que os cursos de formação de professor em nível médio (magistério), continuem a subsistir por um período de dez anos, dada a necessidade existente.

Assim, a LDB estabeleceu que após o fim da “década da educação” (1997 a 2007), somente professores formados em nível superior, cuja formação incluísse uma prática de ensino de no mínimo 300 horas, poderiam ser admitidos na profissão docente. Porém, o que parecia o fim da atuação de professores com formação em nível médio, continuou sendo possível através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 3/2003) que garantia o direito desses profissionais continuarem a exercer o magistério.

Destarte, discutir a profissão docente perpassa indubitavelmente pela formação de professores, uma vez que o processo de profissionalização se traduz na busca contínua de conhecimentos que os qualificam para o exercício da profissão, e o compromisso com a

finalidade da educação. As diversas mudanças políticas, econômicas e culturais implicam no modo de pensar e fazer educação para atender as necessidades da sociedade em cada período, e essas mudanças sempre recaem na figura do professor, e precisamente no quão este está preparado para atender as novas demandas. Por isso, a formação de professores deve ser uma ação governamental importante, considerando-se que o reflexo disso está na formação profissional do docente e o desenvolvimento qualitativo de sua função, e a consequente valorização social.

No entanto, isso requer uma formação ampla sobre conhecimento, em especial os direcionados às questões ambientais e seus impactos no contexto social. Assim, o aprimoramento/esclarecimento acerca destas questões auxiliará na operacionalização de saberes ambientais no contexto escolar.

### 3 O DOCENTE E A RELAÇÃO COM O SABER AMBIENTAL

Nas pesquisas em educação escolar, que traz para o cerne da discussão os problemas que afetam a sociedade contemporânea, os conflitos, as crises, em escala micro ou macrosocial, é bastante comum nos depararmos com os seguintes questionamentos: teria a educação falhado no seu papel social? Teria a escola deixado de cumprir a sua função social? Embora não se chegue a uma conclusão sobre esses questionamentos, tendo em vista que numa sociedade em constante transformação os conceitos hão de perseguir as mudanças, as discussões acabam recaindo sobre o docente e os saberes necessários à sua prática pedagógica.

É incontestável que na sociedade contemporânea, os professores têm notadamente uma posição estratégica quanto a função que exercem, ao reproduzirem nos sistemas educativos onde atuam, com diversos fins, os saberes produzidos pela racionalidade que constituem a base cultural, intelectual e científica moderna ocidental. É fato também que os sistemas de produção do conhecimento, pesquisa científica e ensino, concentradas em instituições como as universidades, são os mesmos responsáveis pela formação com base nos saberes por elas produzidos, restringindo a formação às tarefas cognitivas estabelecidas pela comunidade científica em exercício (TRADIF, 2011).

Essa lógica de produção e reprodução do conhecimento tem separado pesquisadores e docentes, e conseqüentemente, pesquisa e ensino, ou seja, tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas pedagógicas para a função improdutiva de transmissão de conhecimento produzido por outros grupos (TARDIF, 2011). Contudo, Nunes (2001) afirma que, a partir de 1990, as pesquisas sobre formação de professores, tem se oposto a abordagens puramente acadêmica, buscando novos enfoques e paradigmas para compreender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, considerando a prática cotidiana e os saberes experienciais, inclusive a partir de metodologias que dão *voz ao professor* (grifo do autor), como histórias de vida, por exemplo.

Para Nóvoa (1995), essa nova abordagem nas pesquisas coloca o professor no centro do debate, ao considerar a relação entre os aspectos pessoal e profissional, e, portanto, o seu modo de vida, os saberes constituídos na prática, o que não era levado em consideração nos estudos anteriores, provocando uma crise de identidade dos professores. O autor destaca que esse movimento surgiu dentro do universo pedagógico, da necessidade e vontade de “[...]”

produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximos das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (grifo do autor) (NÓVOA, 1995, p. 19). É nesse contexto que os estudos sobre os saberes docentes começam a ganhar espaço na literatura, ampliando a investigação sobre os diferentes saberes inerentes à prática docente.

Nesse contexto, os conceitos de saberes docentes apresentados por teóricos que se debruçam sobre essa questão, têm buscado compor uma definição que legitime o pensamento do movimento de profissionalização, e que contribua para a construção da identidade profissional dos docentes. Assim, Tardif (2011, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Por sua vez, Gauthier *et. al.* (1998, p. 14), entende os saberes docentes como sendo um “[...] conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério, e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação”. Os trabalhos de Maurice Tardif e Clermont Gauthier convergem no entendimento de que há um conjunto de saberes que caracterizam o trabalho docente, que lhe são próprios.

Sobre os saberes que os docentes produzem, aplicam, ou utilizam em sua atividade profissional, algumas indagações são recorrentes nos estudos, entre elas: quais saberes são essenciais à prática docente? Que tipo de saberes estão sendo perseguidos e adotados pelos docentes na construção de sua profissionalidade? Essas questões estão no bojo do movimento de profissionalização docente, que reclama “[...] a elaboração e efetivação de uma proposta curricular inovadora, fundamentada no modelo do professor prático-reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática” (AZEVEDO, 2007, p. 46).

Sobre este aspecto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), descrevem que um modelo formativo deve considerar três condições básica de atitude profissional: 1) Reflexão<sup>13</sup> – processo de reflexão sobre a prática inserido nas relações institucionais e sociais mediante recursos metodológicos e teóricos, para tomada de consciência do professor como profissional; 2) Pesquisa – o professor-pesquisador<sup>14</sup> utiliza-se da pesquisa como mecanismo de aprendizagem, ao se apropriar de métodos e estratégias sistematizados para a produção de novos saberes, e também se profissionaliza na medida em que reflete, constrói saberes e

---

<sup>13</sup> Em 1983, Donald Schön publica sua obra *O Professor Reflexivo*, na qual concebe a reflexão como estratégia formativa para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática (RAMALHO, B. *et. al.* 2004).

<sup>14</sup> A ideia de professor-pesquisador é desenvolvida por Stenhouse (1987), na qual o professor torna sua prática um objeto de estudo, para transformá-la e consequentemente reconstruir sua prática (RAMALHO, B. *et. al.* 2004).



competências; 3) Crítica<sup>15</sup> – consiste num esforço de conhecimento da realidade na qual está inserido, de superação das práticas iniciais, mediante os resultados das pesquisas, experiências próprias ou do grupo profissional. A articulação dessas três atitudes, como num sistema, pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre a atividade do profissional docente.

Os saberes docentes são descritos por Tardif (2011) na perspectiva da relação que os professores estabelecem com esses saberes. Assim, o autor destaca os *saberes profissionais*, como aquele transmitido pelas instituições de formação de professores (Faculdades de Ciências da Educação) em que o conhecimento científico é produzido mediante objetivação do professor e do ensino; os *saberes disciplinares*, são os saberes sociais que correspondem aos diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pelas instituições escolares; os *saberes curriculares*, compreendem os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) pelos quais são apresentados os saberes selecionados pela cultura erudita para a formação no mesmo modelo cultural, e que os professores devem aprender e aplicar; e os *saberes experienciais*, que, como o próprio nome lembra, são construídos a partir da experiência cotidiana, individual e coletiva, e são baseados no conhecimento que possuem sobre a prática da sua profissão.

No modelo atual, a articulação destes saberes é considerada uma prerrogativa para a constituição do ser professor, tendo que mobilizar e dominar tais saberes para a prática. Assim, “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado e sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2011, p. 39). Contudo, o que a literatura atual sobre os docentes e a relação com os saberes reivindica, é o reconhecimento do professor enquanto sujeito de um saber e de um fazer, e, portanto, uma categoria profissional que detenha a definição e o controle dos saberes que integram à sua prática. Para o autor, atualmente isso não ocorre, tendo em vista que:

o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e

---

<sup>15</sup> Considera-se as contribuições de Habermas (1987), para o qual a teoria crítica como atitude profissional tem por finalidade restituir as condições pelas quais os grupos sociais podem buscar ações que possibilitem sua emancipação. Freire (1997) entende que a reflexão crítica é fundamental na relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática um mero “ativismo” (RAMALHO, B. *et. al.* 2004).

disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (TARDIF, 2011, p. 40).

Neste sentido, Therrien (*In* NUNES, 2001) adverte que os estudos sobre a formação de professor ainda continuam negligenciando os saberes que são mobilizados na prática cotidiana, ou saberes experienciais. Estes saberes que se originam na prática e são validados pela mesma, são fundamentais para o saber-fazer ou saber-agir diante de situações complexas que exigem uma postura decisiva do professor. Ou seja, é na própria relação com os diversos saberes que são inerentes à sua prática cotidiana, que os professores adquirem e validam os saberes necessários ao exercício de sua função.

O saber docente, ou seja, os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica, são plurais e heterogêneos, o que explica o fato de a noção de saber docente ser tão complexa e polissêmica. Contudo, há de se evidenciar os saberes que são adquiridos a partir da prática acabada em confronto com as condições da profissão, são os saberes da experiência que

surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 234).

Deste modo, o autor concebe o saber docente como o resultado da interação do sujeito com a realidade e com os outros sujeitos, os seus pares, um saber que socializado e submetido a constantes revisões, um saber racional sem ser necessariamente científico, legitimado na própria atividade docente.

Mas afinal, de que saberes estamos falando? Como ocorre a relação do sujeito com o saber? E o que seria o saber ambiental? Estas indagações colocam o saber no centro do debate, o que requer uma atenção especial.

### 3.1 A relação do docente com o saber

O docente enquanto construtor da sua profissão é um sujeito que estabelece uma relação com o saber, seja o saber circunscrito nas ações que compreende a atividade, o saber especializado, apreendido mediante exercício intelectual, ou o saber apreendido nas suas diversas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, o que o torna social, humano e singular. Assim, discutir sobre a relação com o saber “[...] é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

O autor adverte que os estudos da relação com o saber, devem ser abordados na perspectiva do sujeito, independentemente da concepção ou dimensão, pois entende que “[...] o sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 45). Sendo assim, a relação com o saber “[...] é uma forma de relação com o mundo”, e esta relação com o mundo é entendida “[...] como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (destaque do autor) (CHARLOT, 2000, p. 77-78).

Sobre a relação do docente com o saber ambiental, objeto desta pesquisa, faz-se necessário conceber o docente enquanto sujeito, que por meio da sua própria relação com o mundo e dos significados que ele atribui a estas relações, mobiliza saberes diversos, e o afasta da condição de reprodutor/executor de saberes acabados. Para avançarmos na discussão, convém apresentar uma caracterização dos sujeitos desta pesquisa, tendo como base os critérios estabelecidos no percurso metodológico.

Participaram da pesquisa 23 docentes, que concordaram em responder o segundo questionário (Apêndice B), mediante assinatura do TCLE (Anexo A). Conforme critérios de inclusão dos participantes, 30% dos docentes concluíram o curso de aperfeiçoamento, e 70% concluíram o curso de especialização em Educação Ambiental, como mostra o Gráfico 01. Portanto, o grupo analisado foi, predominantemente, de especialistas em Educação Ambiental.



Gráfico 01 – Participação nos cursos de Educação Ambiental.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

A prioridade desta pesquisa por docentes que desenvolvem suas atividades profissionais em escolas públicas, reforça o interesse em apresentar resultados que permitam ampliar a discussão sobre a eficácia de programas de formação continuada como políticas públicas de Estado, tendo em vista que é na esfera pública que são ponderados os índices de avaliação da educação.

Os docentes pesquisados atuam em sua maioria no Ensino Fundamental, sendo que 18% trabalham nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), e 52% trabalham nos anos finais (do 6º ao 9º ano), e que apenas 30% trabalham no Ensino Médio, como podemos observar no Gráfico 02. Observa-se que o número de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental são maioria, o que pode ser explicado pelo fato de o curso de aperfeiçoamento ser voltado para professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas.

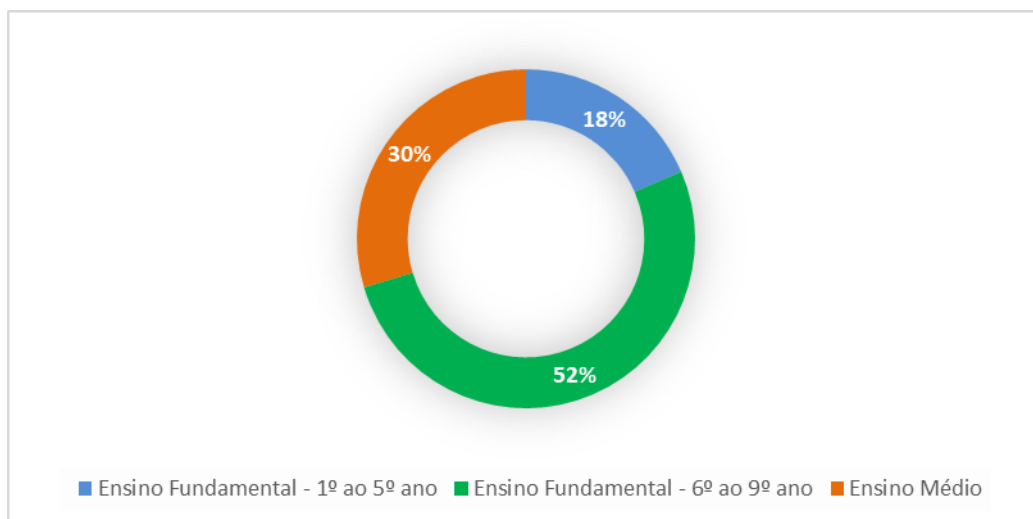


Gráfico 02 – Níveis de ensino em que atuam.

Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

\*Houve participantes que deram mais de uma resposta

Outro critério empregado, e que diz muito sobre os saberes que os docentes operam em sua prática pedagógica, é o tempo de docência, pois é a partir de sua vivência do chão da sala de aula, que o docente constrói os saberes experienciais, e estes, aliados aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, contribuem para a formação da identidade do docente. Neste aspecto, foi considerado nesta pesquisa o mínimo de 3 (três) anos de docência, pois de acordo com os estudos de Huberman (1989 *apud* GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 87) sobre o desenvolvimento profissional dos professores, é a partir desse período que o docente passa para uma fase de estabilização, ao tomar maior consciência de seu papel, assumindo sua identidade profissional.

Em relação ao tempo de docência, a maioria dos participantes possuem entre 3 e 10 anos (48%), seguido dos que possuem entre 11 e 20 anos (35%), e ampliando a diferença em relação aos que possuem mais de 20 anos de docência, apenas 17%, como mostra o Gráfico 03. Sobre este aspecto, pode-se inferir que os docentes em início de carreira, apresentam um dinamismo maior quanto a busca da profissionalidade, ou seja, a construção da sua identidade profissional. Caracteriza-se também, que os docentes com mais de 10 anos de profissão podem entrar numa fase de questionamentos e dúvidas sobre o prosseguimento da carreira, seja por considerar-se malsucedido em sua experiência ou por insatisfações com o sistema de ensino. Porém, há ainda os que constroem sua identidade profissional e se acomodam no alto do seu profissionalismo, deixando de buscar novos conhecimentos e caindo no conservadorismo de sua prática pedagógica.

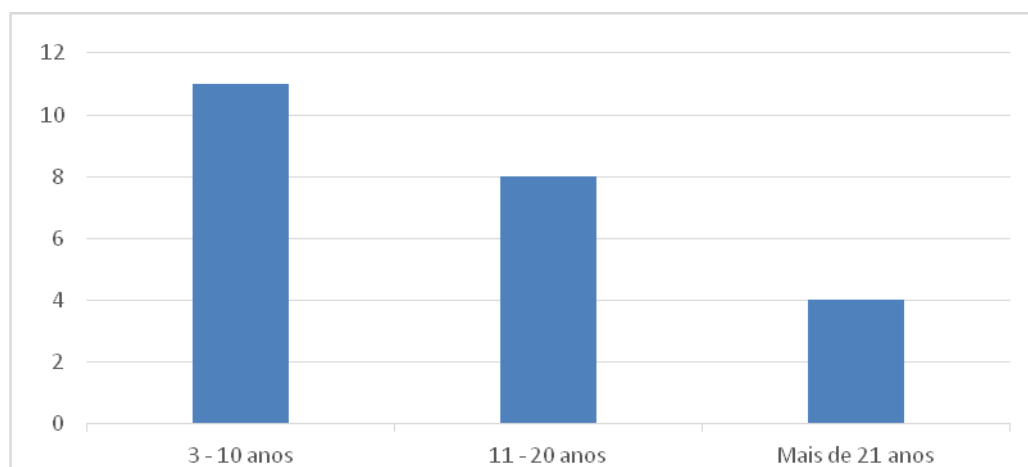


Gráfico 03 – Anos de docência.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

Para Charlot (2000) a relação do saber com o mundo se dá mediante a percepção e o sentido que o sujeito atribui ao conjunto de significados em que o mundo se apresenta para ele, um universo simbólico que possibilita a relação do sujeito com os outros e consigo mesmo, entre os quais, a linguagem. Porém, o mundo não se resume a conjuntos de significados, sendo também espaço de atividades. Portanto, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito, que marca a relação do sujeito com algo que lhe é exterior. Todavia, a relação com o mundo, com o outro e a construção de si, demandam tempo, e esse tempo é o da própria história do jeito, como também o da espécie humana e seu patrimônio histórico do qual o sujeito se apropria.

Charlot (2000) entende a relação com o saber como a forma mais específica da relação com o aprender, ou seja, o aprender é algo mais genérico que o saber. Assim, afirma que “[...] não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com tipo de saber ou de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 17). Ou seja, o saber, e o aprender, requer um raciocínio sobre as relações que estão imbricadas a este saber e a este aprender.

Para o autor, analisar a relação com o saber no âmbito da questão do aprender e do saber, perpassa pela relação com os lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, entre outros, o que implica ao pesquisador, ordenar dados empíricos e identificar relações características e/ou similares. Assim, entende-se que analisar “a relação dos docentes com o saber” é compreender a sua relação com o mundo dos significados, ou seja, com a forma que ele apreende e o sentido que ele dá às ações que

compõem a sua atividade, sendo uma relação de aprender constante, ao se apropriar o patrimônio histórico (ser professor) construído pelos sujeitos ao longo dos tempos, e que ele ao aprender, ao saber, também o constrói, e constrói a si mesmo.

### **3.2 O saber ambiental**

Embora esta pesquisa busque estabelecer uma relação entre os saberes de caráter ambiental e o processo de profissionalização do docente, é importante salientar que o conceito de saber ambiental, não se restringe aos saberes científicos, disciplinares, ecológicos, sistematizados em cursos e programas de formação. O saber ambiental, para além disso, extrapola a extensão paradigmática que instrumentaliza a produção do conhecimento nas ciências ambientais, e se apresenta como “[...] um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientados para rearticulação das relações sociedade-natureza” abrindo-se ao “[...] terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais” (LEFF, 2015, p. 145).

Contudo, Leff (2015) reconhece que o saber ambiental como um saber complexo e para a complexidade dos problemas socioambientais, é um pensamento embrionário que requer uma legitimação ideológica, teorias concretas e objetivação prática. Neste sentido, Leff acrescenta que:

o saber ambiental é, pois, gerado num processo de conscientização, de produção teórica e de pesquisa científica. O processo educativo permite repensar e reelaborar o saber, na medida em que se transformam as práticas pedagógicas correntes de transmissão e assimilação do saber preestabelecido e fixado em conteúdos curriculares e nas práticas de ensino (LEFF, 2015, p. 152).

Sendo assim, o saber ambiental é produto de um processo teórico e científico, que ao assimilar os movimentos sociais, políticos e culturais, reclama transformações nos paradigmas do conhecimento. Isso significa dizer que o conhecimento e as práticas culturais de um povo em relação ao meio ambiente, patrimônio histórico que os definem como sujeitos, serão assimiladas no processo de sistematização do conhecimento científico, o qual deverá ser transferido e aplicado aos saberes tradicionais. Este processo, favorecerá um intercâmbio de

conhecimento, seja ele experiencial, tradicional, ou científico e tecnológico, que possibilitará a construção de um saber ambiental que seja absorvido e aplicado por todos (LEFF, 2015). Desta forma, estaria posta a segunda ruptura epistemológica descrita por Santos (1989), na qual o conhecimento deve se destinar a transformar o senso comum e a transforma-se nele.

As mudanças provocadas por um processo de conscientização de um saber ambiental, repercutidas numa nova racionalidade ambiental, implicaria em novos movimentos/transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Neste contexto, o processo educativo tem papel fundamental ao problematizar a realidade socioambiental, permitindo uma reflexão sobre os saberes, as práticas e técnicas pelas quais o sujeito e a comunidade se relaciona com o meio. Contudo, isso suscita uma reflexão sobre a prática pedagógica e, portanto, sobre a formação e a profissão docente, considerando que nenhuma inovação pedagógica será possível sem que o docente assuma o comando da sua profissionalização.

O que temos concretamente sobre esse cenário, é que a crise ambiental em sua dimensão planetária tem levado a humanidade a repensar a sua relação com a natureza, no tocante aos processos de exploração, produção e consumo. Não obstante, isso tem repercutido diretamente nos processos educativos, mediante a necessidade de internalização de novos saberes sobre a questão ambiental, que possibilitem uma visão integrada do meio ambiente. Neste sentido, a educação ambiental tem sido considerada estratégica no âmbito das relações entre desenvolvimento e meio ambiente, que nas suas diversas possibilidades:

abre o estimulante espaço para o repensar de práticas sociais, e o papel dos professores como mediadores e transmissores de conhecimento é primordial para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um de construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável (DEMAJOROVIC, 2003, p. 13-14).

Diante das novas demandas socioambientais, a educação deve desempenhar um trabalho de formação de uma consciência ambiental, que visa transformar a sociedade e transformar a si mesma, mediante formação de professores com essa consciência e com uma abordagem sócio-política das questões ambientais (PENTEADO, 2007). Neste sentido, ampliam-se os processos de formação nas ciências ambientais, mediante componentes



curriculares, cursos de graduação, pós-graduação, e aperfeiçoamento, tendo em vista a construção e aquisição dos saberes ambientais sistematizados com a finalidade de formação continuada e atender as especificidades legais.

O curso de especialização em “Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis”, e o curso de “Aperfeiçoamento em Educação Ambiental”, promovidos pelo CESAD/UFS, são exemplos de política pública educacional voltada para a formação de professores com o propósito para o desenvolvimento de ações promovam a “consciência ambiental”. A oferta destes cursos está de acordo com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, conforme Art. 19:

Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

Assim, na perspectiva da formação continuada de professores o curso de “Aperfeiçoamento em Educação Ambiental” foi promovido pelo CESAD em parceria com a Sala Verde e o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Ambiental do Estado de Sergipe (GEPEASE). A proposta parte da preocupação em desenvolver uma consciência ambiental crítica em docentes que, mediante intervenção pedagógica, possam promover a sustentabilidade. Assim, o curso teve como propósito preparar professores do Estado de Sergipe a agirem pedagogicamente sobre a realidade socioambiental sergipana.

Entre os materiais didáticos do curso encontra-se o módulo intitulado “Um olhar sobre a Educação Ambiental em Sergipe”, que traz em seu conteúdo, artigos de professores da UFS, com temas como “Um estudo sobre os ecossistemas sergipanos” de Myrna Landim, “Políticas de Educação Ambiental em Sergipe” de Matheus Felizola e Laura Jane Gomes, e ainda os “Temas geradores: água, terra, fogo e ar” de Antônio Vital Menezes, publicado em 2013, conforme figura nº 01.

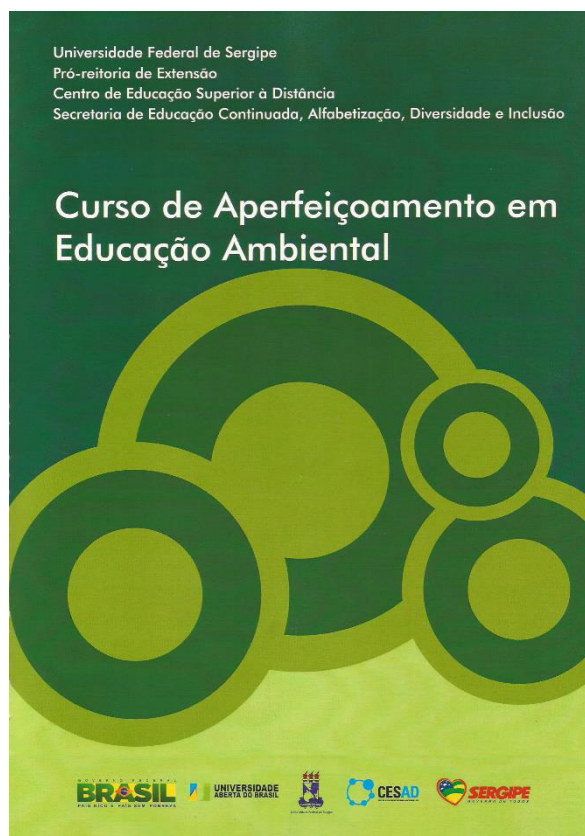


Figura 02 – Módulo utilizado no curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental  
Digitalização: Jonielton Dantas, 2017.

No tocante ao curso de especialização em “Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis”, a aposta é que as escolas possam se constituir como espaços de promoção da sustentabilidade socioambiental local, a partir da formação de professores com saberes ambientais especializados, e instrumentos pedagógicos de intervenção na prática educativa, numa perspectiva interdisciplinar. Sendo assim, a proposta do curso foi voltada para a sustentabilidade das comunidades onde se inserem as instituições educacionais, discutindo desde questões de identidade e cultura local, à instrumentação para prática da Educação Ambiental.

O curso de especialização utilizou como material didático os módulos disseminados pelo *Processo Formador de Educação Ambiental a Distância*, conforme figura 02, cujo conteúdo foi desenvolvido por especialistas de diversas universidades federais do Brasil, e abordam em quatro volumes os conceitos de Educação Ambiental, também sobre os temas geradores e projetos escolares (BRASIL, 2009). Para González-Gaudiano (2005) os sistemas modulares se apresentam com a pretensão de trabalhar a transversalidade da questão ambiental contrapondo a estrutura curricular disciplinar.

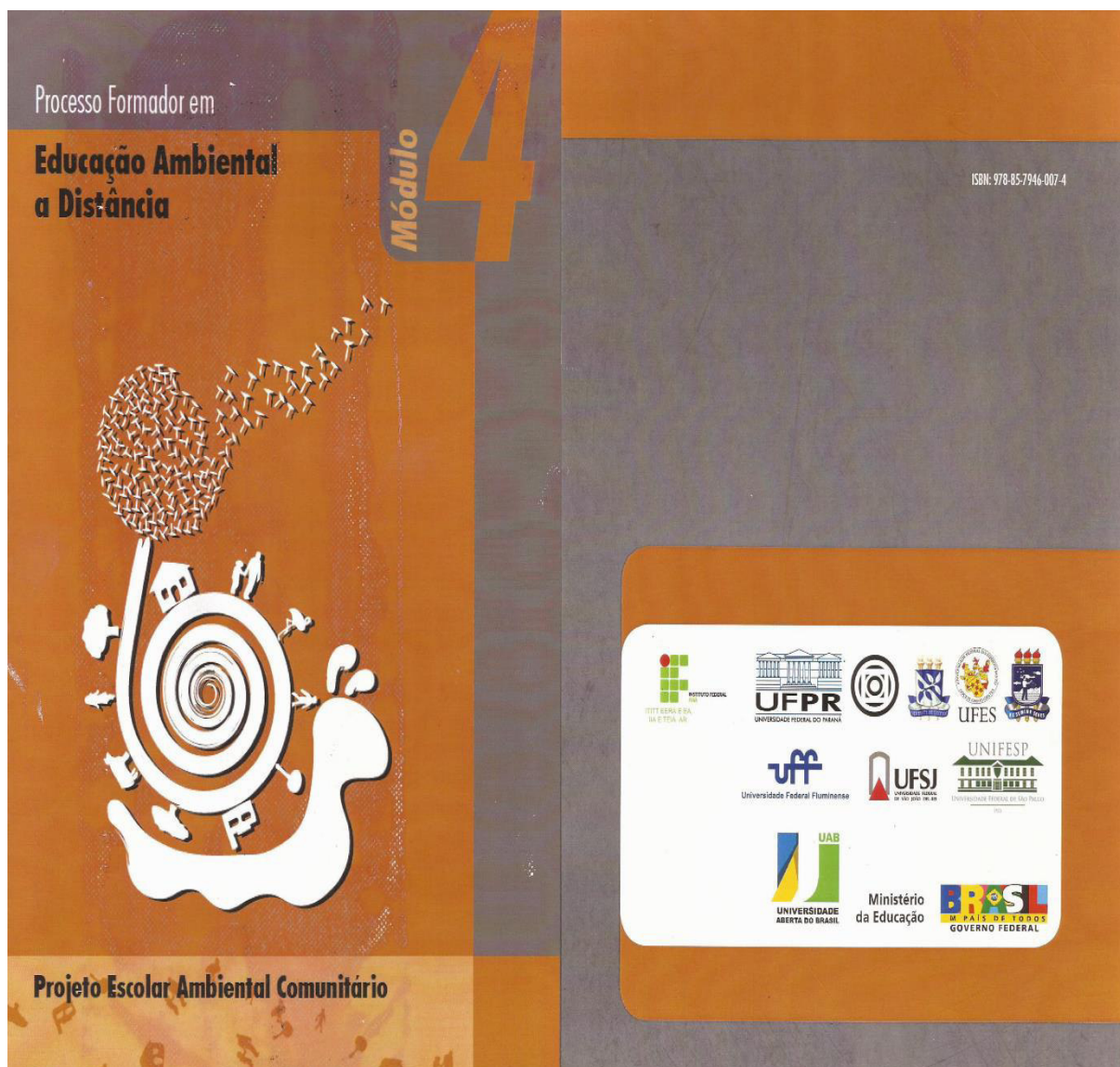


Figura 03 – Módulo utilizado no curso de especialização em Educação Ambiental  
 Digitalização: Jonielton Dantas, 2017.

Assim, os cursos promoveram a formação continuada de docentes dotando-os de saberes ambientais, pois, espera-se que estes operem em suas práticas pedagógicas. Isso torna-se ainda mais relevante quando os docentes buscam esses saberes mediante processo de profissionalização, tendo em vista o papel deste profissional na mediação e disseminação desses saberes. Contudo, é importante analisarmos neste estudo, as motivações que levaram estes docentes a buscarem os saberes ambientais, conforme apresentado na Tabela 01.

<b>Categorias</b>	<b>Nº de respostas (Porcentagem)</b>
<b>Atualização sobre o assunto</b>	7 (30,4%)
<b>Oportunidade de especialização em uma área</b>	6 (26,1%)
<b>Aperfeiçoar o conhecimento, pois esta tem sido uma área de interesse em seu processo de formação continuada</b>	4 (17,4%)
<b>Ampliar o campo de conhecimento, independente da área</b>	7 (30,4%)
<b>Crescimento profissional, tendo em vista a alimentação do currículo</b>	4 (17,4%)
<b>Perspectiva de utilização desse conhecimento na atividade profissional</b>	12 (52,2%)
<b>Sofreu algum tipo de influência externa</b>	-

Tabela 01 – Motivações para a participação no curso de Educação Ambiental.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

Esta pesquisa revelou que entre os docentes participantes dos cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação ambiental, o aspecto motivacional mais ponderado, com 52,2% de anuência, foi a **perspectiva de utilização desse conhecimento na atividade profissional**, o que aponta para uma relação legítima entre o saber adquirido e sua profissão. É importante frisar que cada participante poderia aderir a no máximo três opções de respostas, por isso, os percentuais se referem à aderência dos participantes em relação às categorias elencadas na pesquisa, e não ao número total de participantes.

Outro aspecto a ser observado diz respeito a **atualização sobre o assunto**, aparecendo com 30,4% de aderência dos participantes. Essa categoria vislumbra que os docentes já possuíam conhecimento prévio na área ambiental, e que buscaram os cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação ambiental com a finalidade de se atualizarem sobre a temática, numa relação de aprendizagem significativa, ao mobilizar saberes que já possuem para agregar novos saberes ambientais, como as novas concepções e tendências da educação ambiental, as metodologias interdisciplinares, e os problemas socioambientais hodiernos.

Neste sentido, evidenciou-se também que o **aperfeiçoamento do conhecimento nesta área**, tem sido motivo de interesse dos docentes como parte de seu processo de profissionalização. Esta categoria apresentou 17,4% de preferência, corroborada pela opção que relaciona a motivação da busca dos saberes ambientais ao **crescimento profissional com vistas à alimentação do currículo**, aparecendo com o mesmo percentual de adesão. A partir desse resultado, pode-se inferir que a busca por cursos da área ambiental, está intimamente associada à necessidade de novos conhecimentos sobre a temática, tendo em vista o

crescimento profissional comprovado materialmente nos registros do currículo, e a perspectiva de aplicação destes conhecimentos na prática pedagógica.

Porém, além desse entendimento, outra categoria que aparece com 30,4% de aderência, é a que se refere a **ampliação do conhecimento, independentemente da área**, ou seja, que o fato de estes cursos abordarem a temática ambiental, não pesou na busca/escolha dos participantes. Não obstante, houve grande concordância entre os participantes do curso de especialização, de que este era uma **oportunidade de espacialização em uma área**, opção com 26,1% de aderência, o que permite confirmar que a temática ambiental não era uma motivação específica para a busca do curso, mas que estava implícita na ação de busca por mais conhecimentos e na necessidade de aperfeiçoar-se ou especializar-se em uma área.

No entanto, pensou-se que a facilidade de ingressar nesses cursos mediante a destinação abrangente de vagas aos professores da rede pública, a gratuidade, e até mesmo a pressão exercida por parte de coordenadores e diretores escolares, poderiam se caracterizar uma **influência externa** para a participação do docente nos cursos de educação ambiental, contudo, essa categoria não foi pontuada, ou aderida por nenhum dos docentes pesquisados, podendo-se inferir que a busca por estes cursos, é parte de um projeto pessoal de profissionalização.

A pesquisa aponta para os aspectos dos cursos de educação ambiental que os participantes consideram que agregaram valor à sua carreira profissional, e neste quesito, o Quadro 01 mostra que as categorias mais frequentes estão relacionadas à ampliação do conhecimento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Com uma frequência de 43% nas respostas, a incidência da categoria “Ampliação do conhecimento” sobre as questões ambientais, mostra que este aspecto é considerado algo valorativo à profissão, tendo em vista, sobretudo, à preparação para o trabalho, como ressalta a professora (P23): “[...] *Hoje sinto-me muito mais sensibilizada e preparada para trabalhar a temática na minha área específica de atuação*”.

<b>Categorias</b>	<b>Nº Respostas (Porcentagem)</b>
<b>Ampliação do conhecimento</b>	12 (43%)
<b>Aperfeiçoamento da prática pedagógica</b>	6 (21%)
<b>Visão sobre o meio ambiente</b>	4 (14%)
<b>Formação continuada</b>	3 (11%)
<b>Reflexão sobre a prática pedagógica</b>	2 (7%)
<b>Vantagem financeira</b>	1 (4%)
<b>Total</b>	28 (100%)

Quadro 01 – Aspectos sobre o curso que os participantes consideram agregador de valor à carreira profissional.

Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

É sabido que o domínio do conhecimento sobre determinado assunto é fundamental para que este seja transmitido com segurança, contudo a prática docente não se restringe a transmissão de conteúdo, requerendo a mobilização de diversos outros conhecimentos. De acordo com Imbernón, “[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico” (2006, p. 30), o qual entende como sendo o conhecimento construído e reconstruído ao longo da carreira profissional do professor mediante a relação teoria-prática. O autor refere-se ao conhecimento especializado aliado à uma ação, que se caracteriza como:

um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas com a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir ‘juízos profissionais situacionais’ baseados no conhecimento experimental na prática (IMBERNÓN, 2006, p. 30-31).

Neste sentido, o conhecimento pedagógico especializado adquirido no curso de educação ambiental possibilitou, além do conhecimento acerca da temática ambiental, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, legitimada nos processos metodológicos de transmissão. A categoria “Aperfeiçoamento da prática pedagógica” aparece com frequência de 21% nas respostas dos docentes, sendo associada à necessidade de desenvolver novas competências e habilidades frente às mudanças socioambientais.

A educação ambiental enquanto proposta pedagógica deverá suscitar no indivíduo e na coletividade uma compreensão sistêmica do meio ambiente, mediante abordagem

interdisciplinar e contextualizada da realidade ambiental. Uma proposta pedagógica que contemple as questões ambientais locais e globais, exige uma nova representação do docente, e portanto, um novo saber e um novo aprender. Para Santos e Pardo (2011, p. 31), “[...] torna-se fundamental que os professores dominem a elaboração de projetos nessa área, que vislumbrem o melhor entendimento dos problemas ambientais vivenciados pelos alunos, em sua comunidade e no mundo”. Neste contexto, a mudança de “Visão sobre o meio ambiente” é uma categoria que aparece nas respostas com frequência de 14%, relacionando o conhecimento adquirido no curso a uma visão mais ampla sobre as questões ambientais “[...] sobretudo no que se refere a inserção dos conteúdos propostos com uma visão mais crítica e não só técnica, principalmente fazendo uma relação dos interesses por trás de uma ação política”, como afirma a professora (P7).

A educação ambiental entendida como a própria educação que se orienta para abarcar a dimensão ambiental, suscita transformações no processo educativo que perpassam essencialmente pelos docentes enquanto produtores do saber, e cuja reflexão da prática pedagógica é essencial para a construção de uma racionalidade ambiental. Não há, portanto, como pensar em inovação educativa sem que o docente repense a sua prática pedagógica diante das novas realidades socioambientais. Neste sentido, as respostas dos docentes direcionaram-se também para a categoria “Reflexão sobre a prática pedagógica”, aparecendo com frequência de 7%, por entenderem que os saberes ambientais introduzidos a partir de uma intencionalidade do docente, deverá implicar em mudanças no processo de ensino-aprendizagem, e consequentemente na relação sociedade e ambiente. Para Rodriguez e Silva:

O conhecimento ambiental já não é um fato dado, mas deveria ser o resultado de um processo educacional que fomentasse a capacidade de construção de conceitos pelos estudantes, com base em suas ‘significações primárias’. Trata-se de fomentar-lhes capacidades, de modo que desenvolvam o conhecimento pessoal com relação ao meio em que vivem, sustentados por um pensamento crítico (RODRIGUEZ; SILVA, 2016, p. 141).

Há de se ressaltar que as relações do docente com o saber ambiental, suscitam uma relação contínua com o aprender. Isso implicará na necessidade de formação continuada dos docentes, de modo a operacionalizar esses saberes em sua prática pedagógica. Entendemos por **operatividade dos saberes ambientais** na prática pedagógica, uma ação planejada e objetivada à problematização da realidade ambiental local e global, em que a transmissão de

conteúdos dê espaço à construção de saberes mediante intercâmbio de conhecimentos populares e científicos, cuja produção e aplicação do conhecimento ocorra de forma interdisciplinar.

Este entendimento comunga da concepção de Freire (1987) sobre interdisciplinaridade, na qual considera que a relação do sujeito com o contexto, a realidade e sua cultura, é por natureza um processo metodológico interdisciplinar de construção do conhecimento. Este processo se instrumentaliza a partir da problematização da realidade, e a sistematização dos conhecimentos por ela revelados, de forma a integrá-los.

A categoria “Formação continuada” foi definida por aparecer com uma frequência de 11% nas respostas dos docentes, para os quais o Curso em Educação Ambiental significou uma formação necessária, tendo em vista a qualificação de docentes para trabalhar com Educação Ambiental. Há um consenso na comunidade científica, de que a educação ambiental não seja um componente curricular, ou seja, uma disciplina específica do currículo, considerando que a complexidade do meio ambiente não pode ser explicada por uma área específica do conhecimento, mas sim, por meio de um diálogo interdisciplinar entre os profissionais de cada área.

No entanto, sabe-se que a EA vem sendo implantada como disciplina em alguns sistemas de ensino, o que de fato repercute na formação do docente, como afirma a professora P8, que entende que o curso agregou valor à carreira profissional *“porque a EA já é disciplina curricular nas escolas públicas municipais em Ilha das Flores e não tivemos nenhum curso de formação continuada”*. Aliado a esta questão, 4% dos docentes ressaltaram a vantagem financeira como agregador de valor à carreira profissional. Sabe-se que a valorização da profissão perpassa por remuneração justa e digna, e esta questão tem permeado a pauta do movimento de profissionalização docente desde a sua origem.

Os docentes também elencaram os conhecimentos que adquiriram no curso e que consideram mais importantes, como descrito no Quadro 02. Dentre os mais citados, aparecem os assuntos relacionados à categoria sustentabilidade (25%), o que pode ser explicado pela inserção do módulo “Escolas e sociedades sustentáveis” na matriz curricular do curso. Vale ressaltar que a sustentabilidade configura um dos eixos que norteiam a educação ambiental, e um princípio relevante a ser trabalhado na formação de educadores ambientais (MORALES, 2012). Contudo, as estratégias educacionais para a sustentabilidade implicam na atualização e reavaliação dos programas de educação ambiental; em novas orientações e conteúdos; na inovação da prática pedagógica, capaz de produzir e disseminar o saber ambiental; e a



incorporação de valores socioambientais e novos paradigmas na produção do conhecimento (LEFF, 2015).

<b>Categorias</b>	<b>Conhecimentos Adquiridos</b>	<b>Nº Respostas (Porcentagem)</b>
<b>Aspectos Teóricos da Educação Ambiental</b>	Concepções da Educação Ambiental; Tendências da Educação Ambiental; Tipos de Educação Ambiental; Histórico e princípios da Educação Ambiental; Panorama da Educação Ambiental no Brasil; Epistemologia.	6 (15%)
<b>Sustentabilidade</b>	Exploração dos recursos naturais; responsabilidade ambiental; Agenda 21 (global, local e escolar); Cidades sustentáveis; Escolas sustentáveis; 3 Rs - Reduzir, reutilizar e reciclar; Economia de materiais; Diferença entre conservação e preservação; utilização sustentável da água, solo, fauna e flora; desenvolvimento sustentável; sustentabilidade.	10 (25%)
<b>Aspectos metodológicos da Educação Ambiental</b>	O papel da Educação Ambiental na escola; como trabalhar as temáticas ambientais em sala de aula para diferentes faixas etárias; Inserção da temática ambiental no currículo; os métodos em Educação Ambiental; Instrumentação para a Educação Ambiental; a importância de se trabalhar os problemas ambientais; o trabalho feito com transdisciplinaridade; trabalho interdisciplinar; práxis ambiental; a importância de trabalhar com projetos de intervenção; elaboração de projeto de intervenção	9 (22%)
<b>Legislação Ambiental</b>	PRONEA; Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental; Políticas públicas de educação ambiental; Legislação ambiental	3 (8%)
<b>Educação Ambiental, sujeitos e identidades</b>	Entender a cultura ambiental de outros lugares; zelo pelo meio ambiente; respeito a natureza; alteridade; sensibilização; conscientização ambiental; cuidar do meio ambiente; pensar global e agir local; conhecer e aprender com outras pessoas; Educação Ambiental, sujeitos e identidades.	8 (20%)
<b>Problemas Ambientais</b>	Aquecimento global; mudanças ambientais globais; ritmo de consumo; os diversos tipos de problemas ambientais, suas causas e consequências.	4 (10%)

Quadro 02 – Conhecimentos adquiridos no curso que consideram mais importantes.

Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

Outra categoria que foi muito evidenciada, é a referente aos “Aspectos metodológicos da Educação Ambiental”, que diz respeito a como trabalhar com as temáticas ambientais em sala de aula para diferentes faixas etárias, o que requer uma abordagem sobre os métodos, os instrumentos, a interdisciplinaridade, a elaboração de projetos pedagógicos. Neste aspecto, é importante que o docente compreenda a educação ambiental, “[...] *não como uma ação pontual*”, como afirma a professora (P7), que configura um projeto eventual sobre o meio ambiente, por exemplo, mas “[...] *uma educação de acordo com o contexto de cada aluno*” (P18), tendo em vista “[...] *despertar no alunado o interesse pelo meio ambiente*” (P4). Deste modo, “[...] procura-se construir uma educação que esteja direcionada a estabelecer tanto uma formação comportamental individual, como concebê-la como um fazer coletivo” (RODRIGUEZ; SILVA, 2016, p. 200).

A categoria “Educação Ambiental, sujeitos e identidades” aparece com frequência de 20% das respostas, na qual ressaltou-se o respeito à natureza, o cuidado com meio ambiente, a conscientização e sensibilização em relação aos problemas ambientais, e o entendimento da relação cultura e meio ambiente. Contudo, é pertinente enfatizar a dimensão cultural nesta categoria, tendo em vista que a construção e promoção de um saber ambiental que seja capaz de provocar mudanças positivas nas relações sociedade e natureza perpassa pelo entendimento da cultura ambiental dos lugares.

Cada lugar tem uma cultura ambiental, o modo pelo qual os indivíduos e a coletividade se relacionam com o meio ambiente, e constrói, produz e reproduz saberes. Neste sentido, não há como fazer intervenção sem conhecer ou autoconhecer os hábitos e costumes do grupo, comunidade, ou sociedade que se pretende atuar. Cada maneira de se relacionar com o mundo é também uma relação com o saber (CHARLOT, 2000). Portanto, melhorar a relação sociedade e natureza perpassa pelo entendimento de que a conservação da diversidade biológica está diretamente relacionada com a manutenção da diversidade cultural (COSTA, 2010).

Uma categoria evidenciada em 15% das respostas dos docentes diz respeito aos “Aspectos teóricos da educação ambiental”, na qual são listadas as diferentes concepções teóricas, histórico, tendências e perspectivas da educação ambiental no Brasil. Esse conhecimento é fundamental para que o docente situe a sua prática na teoria, e possa planejar sua ação pedagógica de forma intencional.

Já a categoria “Legislação ambiental” apareceu em 8% das respostas, tendo sido ressaltado o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA, a Política Nacional de

Educação Ambiental - Lei nº 9795/99, que institui a educação ambiental no Brasil, e também as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012). De acordo com Adams (2012), há uma lacuna no que tange ao conhecimento dos docentes sobre estas leis e sobre as Diretrizes curriculares da Educação Ambiental, e enfatiza que sem o conhecimento destas leis de referência, a educação ambiental continuará sendo trabalhada de forma estanque, fragmentada, e limitada a datas comemorativas, como dia da água, dia do índio, dia do meio ambiente, e limitada a temas como separação de lixo e outros problemas ambientais. Corroborando com esse pensamento, Rodriguez e Silva afirmam que “[...] as políticas e as normativas não podem ter sucesso se não acompanhadas de uma abrangência generalizada na população quanto à cultura ambiental” (2016, p. 185).

A categoria “Problemas ambientais” abrange temas como aquecimento global e consumo, tendo sido levantada em 10% das respostas. A educação ambiental é considerada a solução para os problemas ambientais, a partir de uma visão simplista que a associa à conscientização do indivíduo. Nesta visão, a solução para os problemas ambientais depende exclusivamente da sensibilização do indivíduo, e de uma mudança de atitude. No entanto, esse entendimento acerca da educação ambiental pode escamotear questões fundamentais que estão por trás dos diversos problemas socioambientais, como o modelo de desenvolvimento econômico capitalista, que assevera as desigualdades sociais e a degradação ambiental.

Diante da gama de conhecimentos adquiridos pelos docentes nos cursos de educação ambiental, objetiva identificar se estes conhecimentos estão sendo aplicados na prática pedagógica, e se estão, de que maneira os docentes os operacionalizam. Todos os participantes desta pesquisa, ou seja, 100% dos docentes, afirmaram que aplicam o conhecimento ambiental em sua prática pedagógica. No entanto, 65% afirmaram que aplicam no cotidiano, de forma transversal ao currículo programático, ou seja, a dimensão ambiental é contemplada no planejamento diário das aulas, a partir dos conteúdos (conhecimentos sistematizados) disciplinares, mediante a problematização dos conhecimentos adquiridos frente à realidade, como mostra o Gráfico 04.

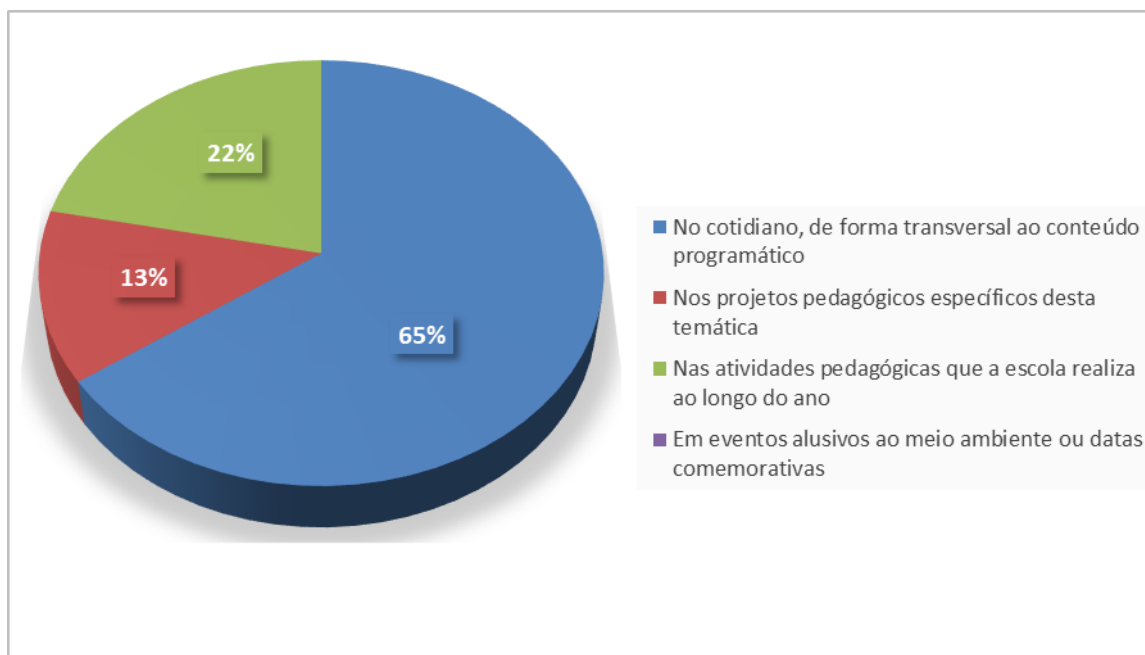


Gráfico 04 – Aplicação dos saberes ambientais na prática pedagógica.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

A problematização do conhecimento implica numa readequação da prática pedagógica do docente, na qual o conhecimento deixará de ser um objeto pronto e acabado (conteúdos sistematizados), e passará a ser um objeto em construção mediante investigação científica. Neste sentido, vale salientar a afirmação de Popper: “[...] estudamos problemas, não matérias: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplinas” (POPPER, s/d, *apud* PAVIANE, 1991, p. 80). Contudo, o conhecimento sistematizado deverá ser um meio de apoio no processo de ensino-aprendizagem, criando as condições para a problematização. Para isso, “[...] aluno e professor precisam saber problematizar o próprio conhecimento adquirido, isto é, pô-lo em constante confronto com a realidade, procurar verificar até que ponto podemos explicar ou interpretar com esses conhecimentos o mundo que nos cerca” (PAVIANE, 1991, p. 81).

O projeto pedagógico tem sido um recurso metodológico frequentemente apontado por docentes, em estudos sobre a prática da Educação Ambiental, como um dos mais adequados para a problematização do meio ambiente de forma transversal. Não obstante, 13% dos docentes pesquisados confirmam que os saberes ambientais são aplicados apenas em projetos pedagógicos específicos desta temática, o que remete a projetos de curta duração, muitas vezes planejados unilateralmente pela coordenação pedagógica, sem a contribuição do docente, que acaba sendo meramente executor de atividades ligadas às suas disciplinas e

consideradas pertinentes à temática geral, o que configura uma pseudo-interdisciplinaridade<sup>16</sup>. No entanto, cabe aqui alguns questionamentos sobre a aplicação desses projetos: qual a concepção dos docentes sobre projeto pedagógico? O que fazem os docentes que dizem que fazem educação ambiental?

Em pesquisa recente sobre Educação Ambiental na escola pública, Santos (2016) ressalta que, nos últimos anos, tem crescido o número de projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas, mas que, a maioria dos professores consideram que desenvolvem projetos quando trabalham com a temática ambiental. Assim, pode-se incorrer no risco do desenvolvimento de práticas “pontuais” e “efêmeras”, que reduz a finalidade da Educação Ambiental, como chama atenção Nogueira:

Praticamente todas as escolas estão, ou dizem estar, trabalhando com “Projetos”. É esse modismo que acaba sendo preocupante, pois de certa forma os projetos são implantados, dentro do ambiente escolar, sem nenhum critério, conceituação prévia, preparação do profissional de educação que deveria ser o mediador desta dinâmica (NOGUEIRA, 2001, p. 09).

Deste modo, os projetos de Educação Ambiental nas escolas estão sendo desenvolvidos de forma avulsa, ou seja, não encontra respaldo no Projeto Político Pedagógico que, desprovido da dimensão ambiental, deixa de ser, plenamente, um documento fidedigno à realidade escolar, descaracterizando sua função pedagógica, que é definir e organizar as atividades e projetos educativos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e mobilize a comunidade escolar em torno de um projeto permanente, com objetivos bem definidos e ações articuladas, como por exemplo, os projetos de horta na escola.

Para 22% dos docentes, a aplicação destes saberes também acontece nas atividades pedagógicas que a escola realiza ao longo do ano, sendo consideradas as atividades diversas que não são associadas explicitamente à temática ambiental, como por exemplo, os projetos de leitura, às práticas corporais, e os eventos culturais. Contudo, nenhum docente admitiu a aplicação dos saberes ambientais em eventos alusivos ao meio ambiente ou datas comemorativas como o “Dia do Meio Ambiente”, “Dia da Água”, “Dia da Terra”, entre outros, apesar de esta ser uma prática ainda arraigada nos espaços escolares.

---

<sup>16</sup> A compreensão imediatista do termo interdisciplinaridade, reduzindo a uma prática de encontro de disciplinas em torno de temas chave, procedimentos e conteúdos comuns, que são insuficientes para conduzir um empreendimento interdisciplinar (SANTOS, 2016).

Pesquisa realizada por Silva e Ferreira (2013) sobre como vem sendo trabalhada a Educação Ambiental em escolas da rede pública e privada do município de Contagem – MG, concluiu que a EA vem sendo trabalhada nas escolas, porém de forma reducionista, limitando-se às datas comemorativas, e inserida numa concepção tradicional de educação.

São eventos pontuais que geralmente tem por objetivo conscientizar os alunos sobre determinada temática. De todo, não são abomináveis, uma vez que mobiliza os alunos em torno de uma ação, porém é preciso ressaltar que estes projetos trabalhados de forma isolada, cumpre seu papel enquanto dura a ação, pois ao sair da escola os alunos são cooptados pela cultura do consumismo e as contestáveis benesses do mundo globalizado. A escola deve ser o contraponto a tudo isso, possibilitando ao aluno uma reflexão, e um pensar crítico acerca dos problemas que os aflige, e compreendendo suas reais causas.

Contudo, há de convir que a operacionalização de novos saberes na prática pedagógica, por mais motivado e consciente que esteja o docente, poderá deparar-se com algumas dificuldades que lhes são externas, ou seja, que não dependem direta e exclusivamente do ser e o fazer docente. Dentre as dificuldades citadas pelos docentes (Quadro 03), a que aparece com mais frequência nas respostas (24%), afirma a falta de diálogo e parcerias entre os pares, pois “[...] *nem todos os colegas professores buscam a interdisciplinaridade com o tema*”, como afirma P14. Para Philippi Jr. “[...] um grupo interdisciplinar consiste na intercomunicação de especialistas em diferentes campos do conhecimento ou disciplinas com conceitos, métodos, dados e termos próprios, organizados num esforço comum para solução de um problema” (2000, p. 156-157).

<b>Categorias</b>	<b>Nº Respostas (Porcentagem)</b>
<b>Tempo</b>	3 (14%)
<b>Falta de estímulo ao docente</b>	4 (19%)
<b>Falta de diálogo e parcerias</b>	5 (24%)
<b>A pouca importância dada pela comunidade escolar à problemática ambiental</b>	5 (24%)
<b>Recursos didáticos</b>	1 (5%)
<b>Desenvolvimento de projetos</b>	2 (9%)
<b>Aplicação nos anos iniciais</b>	1 (5%)

Quadro 03 – Dificuldades de aplicação dos saberes especializados na prática pedagógica.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

O trabalho interdisciplinar é fundamental para construção de saberes ambientais que leve o discente a compreensão do meio ambiente na sua totalidade, por meio de uma visão sistêmica, holística ou ecológica. A interdisciplinaridade nas questões ambientais suscita um diálogo permanente entre as práticas educativas e a realidade local, o que poderá repercutir em maior participação e mobilização da comunidade escolar nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Pelo contrário, se isto não acontece, evidencia-se a pouca importância dada pela comunidade escolar à problemática ambiental, dificuldade levantada em 24% das respostas, e representada na afirmação de P9, que considera dificuldade “[...] *a forma como a escola entende a importância da Educação Ambiental e principalmente os alunos que não entendem a importância da mudança de atitude em relação as questões ambientais*”.

Sobre este aspecto, Penteadó (2007) afirma que a escola é o local adequado para formação da consciência ambiental, contudo, é preciso que ela supere os problemas advindos do modelo tradicional e desenvolva um ensino ativo e participativo, no qual os alunos se envolvam, se empenhem e aprendam muito mais do que quando são apenas leitores e ouvintes.

Não obstante, outra dificuldade evidenciada diz respeito à falta de estímulo e apoio das equipes pedagógicas e diretivas aos docentes (19%). Neste sentido, P13 afirma que há “[...] *resistência da coordenação pedagógica que segundo eles tem dificuldades de adequar as atividades ambientais no calendário escolar*”. Neste mesmo pensamento afirma P10:

*“hoje eu e outros poucos colegas nos sentimos desestimulados, muitas vezes, desenvolvemos projetos em contra-turno, nos dispomos em horários extras e o que recebemos é cobranças e mais cobranças. O estado deveria estimular o professor que desenvolvesse projetos, não precisa ser remunerando financeiramente, bastaria reduzir sua carga horária em sala” (P 10).*

O fragmento de P10, remete a outra categoria destacada pelos docentes, que é o fator tempo (14%). Na visão de alguns docentes, trabalhar com Educação Ambiental na escola requer um tempo extra, um momento destinado para atividades com temáticas relacionadas ao meio ambiente. De fato, se considerarmos a alta carga horária a qual muitos professores se submetem para suprir suas necessidades financeiras, o tempo passa a ser uma condição limitante para a elaboração de um planejamento mais abrangente de suas ações. Contudo, não

se pode restringir o trabalho com Educação Ambiental às atividades extracurriculares, como projetos e aulas de campo, por exemplo, pois como já afirmamos aqui, a Educação Ambiental suscita uma prática contínua e permanente. Por isso, é importante a participação do docente nos processos formativos em Educação Ambiental, para questionar e refletir sobre a prática à luz da teoria, e não se submeter a ideia inerte de que “[...]o tempo é curto para conciliar o meio ambiente e a aula tradicional” (P11).

Outras dificuldades aparecem com menor expressividade, como recursos didáticos (5%), desenvolvimento de projetos (9%) apontado por P23 como “[...] a falta de realização de projetos que atravessem os muros da escola”, e a dificuldade de aplicação dos saberes ambientais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (5%), relatado por P21: “[...] como trabalho com anos iniciais e a especialização era voltada para os anos finais, sinto um pouco de dificuldade em aplica-la com crianças de 8 e 9 anos”.

Contudo, os docentes avaliaram as contribuições do curso em relação às suas práticas pedagógicas, como mostra o Quadro 04.

<b>Categorias</b>	<b>Nº Respostas (Porcentagem)</b>
<b>Aquisição de conhecimento</b>	9 (36%)
<b>Metodologias de ensino</b>	7 (28%)
<b>Segurança na abordagem da temática</b>	6 (24%)
<b>Material utilizado no curso</b>	3 (12%)

Quadro 04 – Contribuição do curso para facilitar a prática pedagógica.  
Fonte: Jonielton Dantas, 2017.

Entre as categorias levantadas destaca-se a aquisição de conhecimento (36%), em que os docentes associam ao desempenho profissional, como enfatiza os professores P6 e P15:

*O conhecimento adquirido no decorrer do curso contribui para o meu desempenho profissional, pois ao ensinar os conteúdos e abordar as questões ambientais em sala de aula, percebo que ensino de forma competente e ciente da necessidade do conhecimento das questões ambientais, bem como da atuação do ser humano na transformação dessas questões (P6 )*

*Todo conhecimento é proveitoso para o profissional independente da área que atue, cabe ao profissional procurar a melhor forma possível para passar adiante o que adquiriu (P15).*



Neste sentido, a aquisição de conhecimento aparece aliada à segurança na abordagem da temática (24%), pois o conhecimento sobre o assunto é um dos aspectos que respaldam a prática docente. Para P10, o conhecimento sobre a temática “[...] possibilitou melhor articulação dos saberes docentes”. Já P12 enfatiza que o curso “[...] forneceu subsídios necessários para a abordagem do tema de forma confiante, útil e real em minha prática”. E P22 ressalta “[...] tenho abordado os conteúdos com segurança sobre as questões ambientais”.

As metodologias de ensino também foram evidenciadas pelos docentes (28%), no que diz respeito a diferentes maneiras de trabalhar com a Educação Ambiental. Neste sentido, afirma P4: “[...] aprendi vários novos métodos de ensino aprendizagem com a temática ambiental”, e complementa P5: “[...] aprofundou muitos conhecimentos e aperfeiçoou as metodologias de trabalho”.

Sobre as metodologias da Educação Ambiental, Reigota (2014) ressalta que não há um método específico para a realização da EA, cabe ao professor estabelecer um método que contemple as características de seus alunos, e isso pode ser feito por meio do intercâmbio de experiências entre os docentes. Aliás, ressalta que uma EA que pretende a participação dos cidadãos diante das questões ambientais, sociais e políticas (variáveis interdependentes), deve priorizar “[...] metodologias que permitam questionar dados e ideias sobre um tema específico, propor soluções e apresenta-las publicamente” (REIGOTA, 2014, p. 67).

Os docentes ainda ressaltaram que o material utilizado no curso contribuiu para facilitar a prática pedagógica (12%). De fato, os poucos materiais sobre educação ambiental nas instituições de ensino e nas bibliotecas, é um fator limitante ao acesso desse conhecimento por parte dos docentes. Além disso, os docentes priorizam a aquisição de materiais relacionados à sua área de atuação. Contudo, o curso em educação ambiental atendeu a essa necessidade, como relata P1: “[...] tive acesso a farto material durante o curso”.

Neste sentido, a formação continuada em Educação Ambiental possibilita ao docente admitir novas concepções e fundamentos que contribuem para a consolidação de uma EA que se defina como uma prática educativa inovadora, na qual as questões socioambientais sejam consideradas relevantes na formação de um sujeito crítico e com participação ativa nos processos decisórios sobre o seu meio ambiente. No entanto, não há como desenvolver uma inovação educativa que favoreça tais condições, sem que o docente assuma uma postura profissional, adotando uma visão crítica em relação ao sistema de ensino no qual está

inserido, e tendo consciência de sua posição neste sistema, evitando-se reproduzir os mesmos modelos educativos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As várias crises que caracterizam as sociedades contemporâneas - social, econômica, ambiental e ética – nos levam a questionar o modelo de desenvolvimento que foi adotado, e que tem se afirmado e se fortalecido, sobretudo a partir das crises. Este sistema tem encontrado em sua própria conjuntura as soluções para os diversos problemas, o que demonstra o caráter dominante, de perpetuação do paradigma moderno no qual se assenta a racionalidade humana nos nossos tempos. Assim, a crise socioambiental também é uma crise do conhecimento, à medida que as soluções para os problemas atuais são apresentadas dentro da mesma lógica instrumental em que estes são criados.

Neste sentido, o desenvolvimento sustentável tem se apresentado como possibilidade para uma relação com a natureza em que se atenda às necessidades do presente, mas sem comprometer a capacidade do planeta para atender as gerações futuras. No entanto, é preciso ressaltar que para sairmos da grave crise socioambiental em que estamos imersos, faz-se necessário refundar a relação sociedade-natureza com base em novos conhecimentos, princípios e valores que conduzam os sistemas de produção e os processos sociais.

O paradigma que constitui e é constituída a ciência moderna tem apresentado um conhecimento superespecializado da realidade, nos levando a conhecer de forma profunda as partes, mas desprestigiando a visão do todo, e a complexidade das questões ambientais. Vale frisar que a ciência é importante para o desvelamento da complexidade ambiental, contudo, ela não é suficiente para compreender a realidade complexa, composta de uma diversidade e multiplicidade que mobiliza razão e emoção.

A educação vem se efetivando como campo fundamental nesse processo de transição paradigmática, mediante sua dimensão ambiental tem suscitado mudanças nos sistemas de conhecimento, instituições e formação de profissionais. A educação enquanto processo formal tem buscado se instrumentalizar com metodologias que favoreçam o conhecimento complexo da realidade. Assim, vem se firmando um consenso entre os especialistas de efetivação de uma prática baseada na interdisciplinaridade, que possibilite uma colaboração entre os diversos campos do saber disciplinar e dos saberes não científicos, e seus atores envolvidos.

A dimensão ambiental na educação, tem sido teorizada ao longo dos tempos sob diversos enfoques epistemológicos, porém com o intuito de (re)qualificar o processo educativo a partir do “ambiental”, que na sua concepção de Educação Ambiental crítica busca promover a emancipação do sujeito, e desenvolver uma consciência política acerca das

questões ambientais, que leve a participação nas decisões que diz respeito à sua realidade. Deste modo, é preciso aproximar os processos educativos da realidade, e a escola é o local mais apropriado para estimular a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada pelo aluno. Assim, as questões ambientais são passivas de uma resposta educativa mediante abordagem transversal no currículo escolar.

Todavia, não há como desenvolver um processo educativo que contemple a dimensão ambiental, sem que o docente esteja disposto a mudar suas concepções de educação, e que o faça mediante processo de profissionalização, buscando os saberes necessários ao exercício de sua atividade profissional. Para que o docente desenvolva a dimensão ambiental em sua prática pedagógica, é fundamental buscar os saberes ambientais especializados, por meio de cursos de formação continuada.

Este estudo apontou a relação que os docentes estabelecem entre saberes ambientais apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização. Os docentes afirmaram que o que mais motivou a sua busca pelo curso de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental, foi a perspectiva de utilização desses conhecimentos na atividade profissional. Assim, além de entenderem que o conhecimento poderia contribuir no exercício profissional, está em evidência a busca do profissionalismo, ou o reconhecimento social de sua prática, à medida em que este profissional torna-se um especialista e desenvolve com segurança suas atividades.

A partir da formação inicial, os docentes buscam desenvolver sua identidade profissional, que compreende, entre outros aspectos, o saber-fazer pedagógico, e os saberes especializados que ele opera. Neste sentido, a pesquisa mostrou que, para a maioria dos docentes, a aquisição de conhecimento especializado na área ambiental por meio da participação no curso de Educação Ambiental consistiu em um novo processo formativo para a profissionalidade, não tendo uma motivação que relacionasse a um processo anterior de aperfeiçoamento nesta área, sendo que para alguns a busca pelo curso foi motivada apenas pela oportunidade de fazer um curso de especialização, independentemente de ser da área ambiental ou não.

A ampliação do conhecimento sobre as questões ambientais, foi considerado pela maioria dos docentes como um dos aspectos que mais agregaram valor à profissão docente, tendo vista a preparação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Também foi considerado a importância da parceria entre a universidade e a comunidade mediante oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores da rede pública de educação do Estado de

Sergipe, o que significou para muitos docentes uma das poucas oportunidades de formação continuada em Educação Ambiental, favorecendo uma reflexão teórico-prática com repercussão nas ações educativas em cada espaço onde estes docentes atuam.

Os fragmentos que embasaram esta análise, mostraram que a maioria dos docentes tinham uma visão limitada, fragmentada e reducionista de meio ambiente, cuja percepção incluía apenas as variáveis naturais – terra, ar, água, árvores, etc. – e que ao longo do curso foram ampliando esta concepção à medida que as leituras apontavam para a interdependência das variáveis que compõe o ambiente, que envolvem a dimensão cultural, política, econômica, social, além da ecológica. Portanto, a construção de um conceito de meio ambiente tão amplo, permite uma nova leitura de mundo, e conseqüentemente uma reorientação da prática pedagógica, considerando que o docente passa a entender que a contextualização do conteúdo numa perspectiva ambiental pode ocorrer mediante diversas abordagens.

Não obstante, a aproximação com os saberes ambientais por meio de cursos de educação ambiental possibilitou aos docentes uma nova concepção de educação em que as questões ambientais são problematizadas no cotidiano escolar de forma transversal ao currículo. Entretanto, a prática isolada de um professor não é suficiente para sensibilizar a comunidade escolar sobre as questões ambientais que os envolvem, sendo necessário o engajamento de todos os professores, diretores, pais e alunos nas ações educativas, e respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, para alguns docentes, o projeto pedagógico é um importante instrumento para essa sensibilização e mobilização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

No entanto, deparam-se com diversas dificuldades na operatividade dos saberes ambientais na prática pedagógica, entre as quais a dificuldade de dialogar e fazer parcerias com os demais professores para a realização de um trabalho interdisciplinar, tão essencial para a compreensão das questões ambientais. Além disso, os docentes ressaltam a falta de estímulo por parte da equipe gestora, não valorizando trabalho desempenhado, e a pouca importância dada pela comunidade escolar à problemática ambiental.

Desse modo, fica evidente que os docentes tomam para si o estigma de ser vítima, e transfere a responsabilidade para outros fatores diretamente relacionados ao fazer pedagógico, mas não assumem sua corresponsabilidade enquanto profissional, cujos deveres reverberam no comprometimento epistemológico, político, social e ambiental. Ao negligenciarem seus deveres, os docentes assumem o risco da não aprendizagem dos alunos, evidenciado nos

indicadores de avaliação, que servem de referências para o planejamento e execução das políticas educacionais.

A ensinagem, como prática social contratual e colaborativa entre professor e aluno que engloba tanto o ato de ensinar como o de aprender, exige ações concretas dentro e fora da sala de aula. O docente quando não assume o seu dever presta um desserviço à educação, pois sua prática educativa não estará comprometida com a função social e política da profissão. Assim, em desacordo com sua função educativa, deixando de assumir a responsabilidade de fazer o melhor com as condições que possui, o docente justifica a sua falta de ensinagem, apontando as dificuldades que lhes são externas.

Enfrentar essas dificuldades que impedem uma ação pedagógica que se constitua como crítica, perpassa, entre outras questões, por um investimento na formação continuada de professores para profissionalizar o ensino, possibilitando aos docentes uma reflexão sobre sua prática, mas também uma visão crítica do sistema educacional no qual ele está inserido, consciente da sua posição e do seu papel dentro desse sistema. Porém, isso requer do docente uma participação política, buscando criar as condições para o reconhecimento pleno de sua profissão.

Destarte, este estudo contribuiu para a ampliação da discussão sobre a eficácia dos cursos de formação de professores ofertados pelo Ministério da Educação – MEC, que no tocante aos cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental analisado nesta pesquisa, mostrou-se favorável a uma ampliação por parte do docente, da compreensão do que é a educação ambiental ou “educações ambientais”, considerada suas diferentes vertentes teóricas, e principalmente a compreensão dos saberes ambientais, que implementados de forma contínua e permanente na prática pedagógica, observado o princípio da interdisciplinaridade, deverá favorecer a formação de sujeitos ecológicos, críticos, reflexivos, e, sobretudo, partícipe das decisões que afetam o meio ambiente, e consequentemente a construção de uma racionalidade ambiental.

## REFERÊNCIAS

ANGELIN, Paulo Eduardo. **Profissionalismo e Profissão**: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão [on-line]. v. 3, n. 1. Araraquara, 2010.

ADAMS, B. G. **A Importância da Lei 9.795/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental para docentes**. REMOA/UFSM, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/6926/pdf>. Acesso em: 24 de jul. 2017.

ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. **Prática de ensino na formação ambiental dos professores de Ciências Biológicas**. In: CRUZ, Maria Helena Santana. Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores. - São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

AZEVEDO, M.C.C.C de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, 2007. (Versão Impressa).

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011. 279 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA - Lei nº 9.795/99**, de 27 de abril de 1999. Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Processo formador em educação ambiental a distância: projeto ambiental escolar comunitário. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução nº 02. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de mar de 2017.

CABRAL, Augusto. **A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais**: foco em Durkheim. Cadernos EBAPE.BR [Online] vol.2 nº.2. Rio de Janeiro, 2004. ISSN 1679-3951. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-395120040002\\_00002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-395120040002_00002). Acesso em: 16 de jan. de 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Souza. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahi da. Relação com a natureza e a educação ambiental. In: SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Irene Cristina dos Santos. **A conservação da diversidade biológica está intimamente relacionada com a manutenção da diversidade das culturas humanas**, 2010. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3473853>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

DEMAJOROVIC, Jacques. **Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental**: perspectivas para uma educação corporativa. São Paulo: Editora Senac, 2003.

DIAS, Ginebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cad. de Pesquisa. n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 09/10/2015.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 2005.

DUVOISIN, Ivane Almeida. **Visão sistêmica e Educação Ambiental**: Conflitos entre o Velho e o Novo Paradigma. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. (p. 115-133).

FLORES, Maria Assunção. **Discursos do profissionalismo docente**: paradoxos e alternativas conceptuais. Revista Brasileira de Educação [online]. v. 19. n. 59. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2014, pp. 851-869. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 12 de Nov. de 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). – São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/NPGED, 2003. 251 p.

GABARDO, Claudia Valéria. HOBOLD, Márcia de Souza. **Início da docência**: investigando professores do ensino fundamental. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 20 de julho de 2017.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica. In. LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

GONZÁLES-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In. SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. – 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JANKE, Nadja. **Políticas públicas de educação ambiental**. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2012.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental**. Tradução Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO FILHO. Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. V. 04. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. ISSN 1518-3653. 125 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 4. Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. 2. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NARVAES, Andéa Becker. **A profissão e sua formação**. In OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade [online]. ano XXII, nº 74, 2001. p. 27-42. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2017.

NÚÑES, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. **A profissionalização da docência**: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Revista Iberoamericana de Educación, 2008.

PAVIANE, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PHILIPPI Jr., A. TUCCI, C.E.M. HOGAN, D.J. NAVEGANTES, R. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Zélia Granja. **Processo de profissionalização docente no Brasil**: tensões e desafios. História da Educação [online]. vol. 33. Edição Universidade de Salamanca, 2014. Disponível em: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130951/1/Proceso\\_de\\_profesionalizacion\\_docente\\_en.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130951/1/Proceso_de_profesionalizacion_docente_en.pdf). Acesso em 13 de out. de 2016.

PUENTES, R.V. AQUINO, O. F. NETO, A. Q. **Profissionalização dos professores**: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: problemática, tendências e desafios**. 4. ed. Reimp. – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Felipe Alan Souza. PARDO, Maria Benedita Lima. **Educação Ambiental: um caminho possível**. – Porto Alegre: Redes Editora 2011.

SANTOS, Isabel Santana. Educação Ambiental na escola pública: concepções e práticas pedagógicas. In. ARAUJO, M. I. O. NEPOMUCENO, A.L.O. MODESTO, M.A. **Sala Verde e GEPEASE em uma década de atuação: da quimera ao constructo da formação ambiental**. – 1. ed. – Curitiba, Appris, 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação Ambiental. In. SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Trabalho & Educação [online]. – vol. 13. n. 02. Belo Horizonte: UFMG, 2004, pp. 113-125. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/issue/view/78/showToc>. Acesso em: 20 de nov. de 2016.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA, Mônica Ferreira da; FERREIRA, Wanyr Romero. **Educação Ambiental: Consciência e Prática no Ensino Fundamental**. Revista Brasileira de Educação e Cultura, 2013. ISSN 2237-3098. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/104>. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação [online], nº 14. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2017. ISSN 1809-449X.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás**. *Educação & Sociedade* [online], Campinas, v. 34, 2013, pp. 551-571. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 de dez. de 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4. Porto Alegre: Pannômica, 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000137&pid=S0101-7330200100010000400025&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S0101-7330200100010000400025&lng=pt). Acesso em: 20 de jan de 2017.

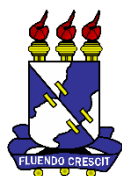
TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. 2. ed. São Paulo: Annablume, Vitória: Facitec, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 17 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO  
AMBIENTE

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este roteiro objetiva capturar informações dos sujeitos participantes da pesquisa intitulada “Saberes Ambientais na Profissionalização docente e sua operatividade na prática pedagógica” com o objetivo de analisar as relações que os docentes estabelecem entre os saberes de caráter ambiental apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização, para fins de conclusão do curso em nível de Mestrado.

Desde já, sou imensamente grato.

Jonielton Oliveira Dantas  
Orientadora: Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares

1. Apelido: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) M ( ) F
3. Idade:  
( ) de 20 a 30 anos  
( ) de 30 a 40 anos  
( ) de 40 a 50 anos  
( ) de 50 a 60 anos  
( ) mais de 60 anos
4. Sobre a sua participação no curso de Educação Ambiental promovido pelo CESAD/UFS, responda:
  - a) Modalidade:  
( ) Aperfeiçoamento ( ) Especialização
  - b) Ano:  
( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015
  - c) Polo UAB:  
( ) Arauá  
( ) Brejo Grande  
( ) Colônia Treze  
( ) Estância  
( ) Japarutuba  
( ) Poço Verde  
( ) Propriá  
( ) São Cristóvão  
( ) São Domingos

**5. Concluiu o curso?**

☐ Sim ☐ Não

**6. Nível de escolarização:**

☐ Graduação  
☐ Especialização  
☐ Mestrado  
☐ Doutorado

**7. Profissão:**

☐ Professor ☐ Outra: \_\_\_\_\_

**8. Se professor, atualmente encontra-se no exercício da profissão?**

☐ Sim ☐ Não

**9. Se respondeu sim para a questão anterior, possui quanto tempo no exercício da docência?**

☐ menos de 3 anos  
☐ entre 3 e 10 anos  
☐ entre 10 e 20 anos  
☐ mais de 20 anos

**10. A escola onde trabalha é:**

☐ Particular ☐ Pública

**11. Se pública, a qual esfera pertence?**

☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal

**12. Em qual (s) nível (s) ou modalidade (s) de ensino exerce a docência?**

☐ Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano  
☐ Ensino Fundamental De 5º Ao 9º ano regular  
☐ Ensino Fundamental De 5º Ao 9º ano na Modalidade Educação de Jovens e Adultos  
☐ Ensino Médio Regular  
☐ Ensino Médio na Modalidade Educação De Jovens E Adultos  
☐ Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico

**13. Qual a sua carga horária semanal?**

☐ 20 h  
☐ 40 h  
☐ mais de 40 h

**14. A escola onde trabalha está localizada:**

☐ Sede do município ☐ Zona rural

**15. Você reside na localidade onde a escola está inserida?**

☐ Sim ☐ Não

**16. Concluiu o curso de aperfeiçoamento em educação ambiental CESAD/UFS?**

☐ Sim ☐ Não

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO  
AMBIENTE

### QUESTIONÁRIO

Este roteiro objetiva capturar informações dos sujeitos participantes da pesquisa intitulada “Saberes ambientais na profissionalização docente e sua operatividade na prática pedagógica” com o objetivo de analisar as relações que os docentes estabelecem entre os saberes de caráter ambiental apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização, para fins de conclusão do curso em nível de Mestrado.

Desde já, sou imensamente grato.

Jonielton Oliveira Dantas  
Orientadora: Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares

### PERFIL

Apelido: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Município de Localização: \_\_\_\_\_

1. Motivos que levaram você a participar do curso de Educação Ambiental: (escala de motivação)  
( ) Atualização sobre o assunto  
( ) Oportunidade de especialização em uma área  
( ) Aperfeiçoar o conhecimento, pois esta tem sido uma área de interesse no seu processo de formação continuada  
( ) Ampliar o campo de conhecimento, independente da área  
( ) Crescimento profissional, tendo em vista a alimentação do currículo  
( ) Perspectiva de utilização desse conhecimento na atividade profissional  
( ) Sofreu algum tipo de influência externa  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
2. O curso de Educação Ambiental agregou valor à sua carreira profissional? Justifique.
3. Liste alguns dos conhecimentos adquiridos no curso, que considera mais importantes.
4. Há a aplicação dos saberes ambientais adquiridos no curso, em sua prática pedagógica?

( ) Sim      ( ) Não

**5.** Se sim, de que forma estes saberes ambientais são aplicados em sua prática pedagógica?

( ) no cotidiano, de forma transversal ao conteúdo programático

( ) nos projetos pedagógicos específicos desta temática

( ) nas diversas atividades pedagógicas que a escola realiza ao longo do ano

( ) em eventos alusivos ao meio ambiente ou datas comemorativas

( ) outros: Especifique: \_\_\_\_\_

**6.** Existe alguma dificuldade em aplicar os saberes especializados na prática pedagógica?  
Quais?

**7.** O curso contribuiu de alguma forma para facilitar a sua prática pedagógica?

**8.** Avalie a sua participação no curso:

( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Ótimo



**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
E MEIO AMBIENTE - NÍVEL DE MESTRADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Prezado participante,**

Você está convidado (a) para participar da pesquisa SABERES AMBIENTAIS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E SUA OPERATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA desenvolvida por Jonielton Oliveira Dantas, discente do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Professora Dra. Maria José Nascimento Soares.

O objetivo central do estudo é analisar as relações que os docentes estabelecem entre os saberes de caráter ambiental apreendidos em cursos de formação continuada e o seu processo de profissionalização.

O convite a sua participação se deve à sua participação no Processo Formador em Educação Ambiental a Distância promovido pelo CESAD/UFS, com carga horária superior a 180 horas; ter concluído o curso de aperfeiçoamento ou especialização em Educação Ambiental; desempenhar atividade profissional docente na Educação Básica em escolas públicas; e possuir tempo de magistério igual ou superior a 3 anos. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário ao pesquisador do projeto. Os questionários serão armazenados para análise em arquivos digitais. Somente terão acesso aos mesmos o pesquisador e sua orientadora.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de revelar as motivações que levam os docentes a buscarem cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Ambiental, e verificar a eficácia destes cursos a partir da operatividade dos saberes adquiridos na prática pedagógica dos docentes; além de contribuir para a discussão sobre a eficácia dos cursos de aperfeiçoamento e especialização ofertados pelo Ministério da Educação - MEC, repensando as estratégias de formação continuada dos docentes na área ambiental.

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Esta pesquisa pode oferecer **riscos** de ordem psicológica, relacionado ao desconforto e até mesmo estresse pela abordagem do pesquisador, ou constrangimento, devido à exposição do pensamento do participante ao pesquisador e orientadora. Contudo, será estabelecido prazo longo para respostas dos questionários, e o cuidado para não fazer cobranças indevidas.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em artigos científicos, e na dissertação.

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

---

***Pesquisador Responsável***

*Contato:*

*jonieltton.dantas@gmail.com / (79) 99966-8069*

---

***Nome do Orientador (a)***

*Contato:*

*marjonasos@gmail.com / (79) 988153233*

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

***Nome do Sujeito da Pesquisa***

São Cristóvão, 08 de junho de 2017.

